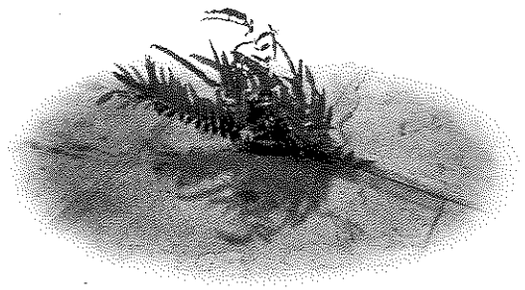
PAIDÓS **VOCES** DE LA EDUCACIÓN



La escuela se vuelve cada vez más inaprensible en su problemática cuanto más se recubre de discursos administrativos, mediáticos, funerarios. Aunque en ella pasan cosas continuamente, sigue siendo un objeto esquivo, que se resiste a ser pensado: ámbito de múltiples y variadas prácticas, muchas veces permanece atrapada en un sistema de obviedades que infravalora y desaprovecha su potencial interrogador, informativo, político.

Este libro parte de la conjetura de que, ante la crisis de sentido, todavía somos capaces de elaborar ficciones breves, situadas, aptas para hacer consistir experiencias también educativas. Experiencias cuya potencia es siempre "a descubrir", y de la que surgen y se configuran nuevos posibles.

Silvia Duschatzky, **Gabriela Farrán** y **Elina Aguirre** conforman un equipo interdisciplinario docente e investigador en Gestión Educativa de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).

Silvia Duschatzky, coordinadora del equipo, es licenciada en Ciencias de la Educación (UBA) y magíster en Sociología y Análisis Cultural (IDAES). Autora de *Maestros errantes* y coautora con Cristina Corea de *Chicos en banda*, ambos publicados por Paidós.

Gabriela Farrán es licenciada en Historia (UBA). Diplomada en Gestión Educativa, docente de educación media y superior.

Elina Aguirre es licenciada en Psicología (UBA), y psicoterapeuta de niños y adolescentes.

www.paidos.com
www.paidosargentina.com.ar

ISBN 978-950-12-1525-0

13515

9 789501 215250

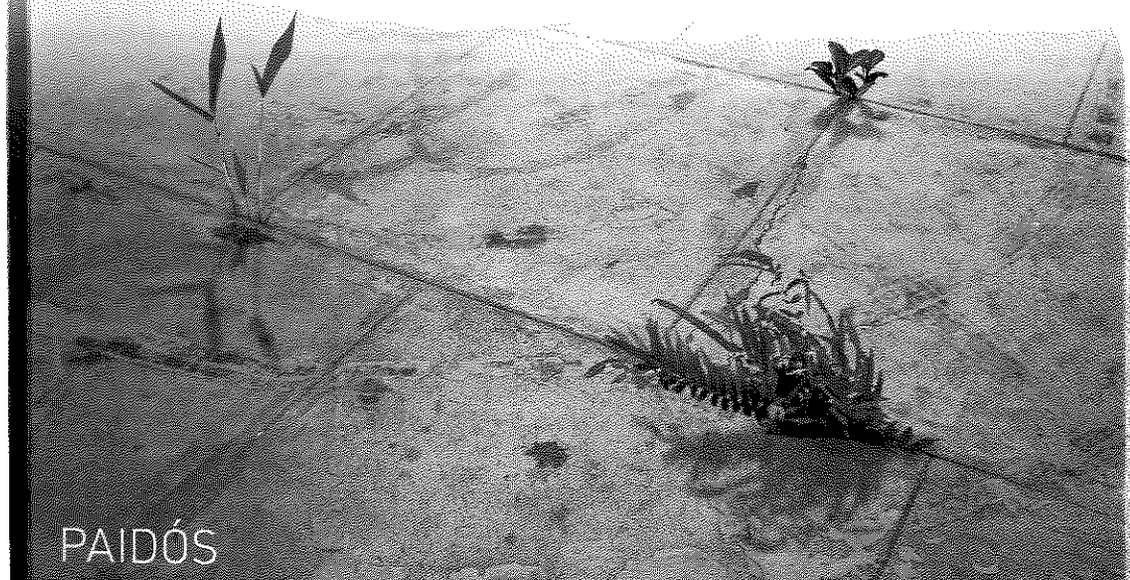
ESCUELAS EN ESCENA | Silvia Duschatzky | Gabriela Farrán | Elina Aguirre

VOCES DE LA EDUCACIÓN

ESCUELAS EN ESCENA

Una experiencia de pensamiento colectivo

Silvia Duschatzky
Gabriela Farrán
Elina Aguirre



PAIDÓS

ESCUELAS EN ESCENA

Una experiencia de pensamiento colectivo

Silvia Duschatzky
Gabriela Farrán
Elina Aguirre

PAIDÓS **VOCES** DE LA EDUCACIÓN

Duschatzky, Silvia
Escuelas en escena: una experiencia de pensamiento colectivo / Silvia Duschatzky, Gabriela Farrán y Elina Aguirre. - 1a ed. - Buenos Aires : Paidós, 2010.
168 p. ; 22 X 16 cm. - (Voces de la Educación / Rosa Rottemberg)

ISBN 978-950-12-1525-0

1. Investigación Educativa. I. Título
CDD 370.7

Directora de colección: Rosa Rottemberg

Realizador de la historieta del capítulo 1: Lionel Skliar
Cubierta de Gustavo Macri

Agradecemos a Gustavo Adrián Maggi la foto que dio origen a la cubierta.

1ª edición, 2010

Queda rigurosamente prohibida, sin la autorización escrita de los titulares del *copyright*, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción parcial o total de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático.

© 2010, Silvia Duschatzky, Gabriela Farrán y Elina Aguirre

© 2010 de todas las ediciones en castellano
Editorial Paidós SAICF
Independencia 1682/1686, Buenos Aires
E-mail: difusion@areapaidos.com.ar
www.paidosargentina.com.ar

Queda hecho el depósito que previene la Ley 11.723
Impreso en la Argentina. *Printed in Argentina*

Impreso en Primera Clase
California 1231, Ciudad de Buenos Aires,
en febrero de 2010.

Tirada: 3.000 ejemplares

ISBN: 978-950-12-1525-0

ÍNDICE

PRESENTACIÓN 11

1. DERIVAS DE LA PERPLEJIDAD 17
¿Puedo? 18
Tarea p'mañ 19
La batidora, la radio que te bate la posta 21

2. DE HUIDAS Y FUGAS 25
Malón de ausencia 25
Huyamos... que podemos 29
¿Se acaba el juego? 32
Hacer que algo fugue 34
Pasando lista 35
La escuela se hace (en) humo 38

3. PINOCHO, LA FUGA MALOGRADA 41
I. (entusiasmo sin existencia) 41
II. (vida entre las cosas) 42

III. (nombre ajeno) 43
IV. (sublevación) 44
V. (invención del niño) 46
VI. (dar vida) 47
VII. (desobediencia) 50
VIII. (insurrecto) 53
IX. (dolencias) 53
X. (el ocio es una enfermedad feísima) 55
XI. (deseo de desvío) 57
XII. (héroe) 58
XIII. (el mal de la nariz) 59
XIV. (potencia utópica de la ingenuidad) 60
XV. (amistad deseosa de jugar) 61
XVI. (el sí del entusiasmo) 63
XVII. (al final, se transforma en niño) 64
XVIII. (acatado) 66
Post scriptum: ¿De qué fugar? 66

4. ¿Algún problema? 73
De "los chicos no entran a la escuela"
a "los chicos en la puerta de la escuela" 73
"No quiero hacer nada, ¿algún problema?" 77
Hay algo "fuera de lugar"... 82

5. Una ficción... una escuela 87
No juego más 87
La caída de una ilusión... caos y potencia 89
¿Jugamos a la escuela? 90
El valor del procedimiento 94
Juegos que hacen escuela/s 96

6. Una consigna que no consigna 103
Abrir los ojos 104
Multiplicaciones 111

Estado de conversación 112
Una sensibilidad que piensa 116
De conversar con el Estado al estado de conversación .. 119
Escrituras de las superficies 121
La percepción del afuera 124
La tiranía de los ojos 125
Ver sin reconocer 127
Nota al pie: Una imagen de escuela 130
¿Contemporáneos de quién? 130

7. Lo que el saber ignora 133
Cuando nos asalta la perplejidad 133
En el borde del entendimiento 139
Relato de un encuentro con *El maestro ignorante* 141

8. Agotando escuela 147
Luz, cámara, acción 147
El juego del agotado 151
Ecos escolares 153
Post scriptum 154

Epílogo 155

Bibliografía 163

PRESENTACIÓN

¿Podemos pensar la escuela como un acontecer de escenas? En principio, la escena habla de la conjugación de los elementos (fuerzas) que componen una imagen. Pero una imagen puede mostrar o bien figuras congeladas o bien movimientos. ¿Cómo pensar los movimientos, más allá de la descripción de recorridos en un espacio? Los movimientos remiten a cambios y variaciones de un tiempo, por lo que pensar la escuela en escenas implica admitir que nada de lo que en la escuela se genera está concluido, y que lo que constituye singularidad es la manera en que sus componentes entran en relación. Decidimos, en este libro, darle un lugar a este modo de decir sobre la escuela. ¿Qué productividad encontramos en un pensar en imágenes? Cuando relatamos, cuando narramos escenas, no buscamos decir qué es una escuela, sino pensar cómo se la habita. El relato de una escena, su testimonio, da cuenta de los modos en que es transitada y los efectos que se producen en ese tránsito. Por eso, relatar una escena no es una mera denuncia del estado de cosas o

un simple paneo de lo que hay. Una escena, en la medida en que más que relatar episodios capta y sugiere modos de existencia en condiciones singulares, cobra la cualidad de recurso de pensamiento; es decir, un recurso útil, no de por sí, sino en cuanto pueda componerse con situaciones, búsquedas. Escenas concretas, interpretación activa, pensamiento concreto.

Como recurso de pensamiento, una escena afecta a quien la relata y a quien la escucha. Quien relata no lo hace en nombre de una misión o deber ser que juzga lo que vive, sino en nombre de una realidad que lo *con-mueve* y lo sitúa frente a la exigencia de configurarse interrogándose en el medio de lo que sucede. El valor de ese relato no está tanto en lo que se dice como en la posibilidad de crear conversación, una conversación que bien podemos pensar como versiones que se multiplican y diversifican en el fluir de los intercambios. La conversación se torna entonces un campo problemático en el que pensarse. En el testimonio la autoría individual pierde predominancia; una vez que produce un interlocutor, la responsabilidad sobre lo testimoniado es compartida. El efecto del testimonio es la "comunidad de pensamiento".

¿Qué buscamos entonces en las escenas? Leer y aprovechar su capacidad de producirnos a partir de un acontecimiento que nos afecta, nos concierne, nos *con-mueve*. Pensar el movimiento, ya no la foto frisada de sus personajes, de modo de distinguir qué fuerzas y operaciones generan potencia y "habitabilidad" y cuáles aumentan el malestar.

Ahora bien, no todo relato tiene en sí o de por sí valor de testimonio. Hay modos de decir que se asemejan más a una denuncia o a una crónica de sucesos: "Los alumnos escuchaban con cierta atención, luego comencé a notar cierto murmullo, era un grupo que no hacía silencio"; "los maestros manifiestan enojo, los padres amenazan con sacar a sus hijos"; "la situación escolar se definió colocando cinco amonestaciones colectivas a cada uno de los alumnos del curso, el alumno en cuestión tuvo que

rendir, en condición de libre, todas las materias"; "se informa a los restantes padres de la situación colectiva ocurrida en el aula en hora de clase". Pero todo relato puede asumir valor de testimonio si es que se permite la inclusión de una voz que lo interrogue, si asume incertidumbre, si no presupone que ya sabe.

Las escenas pueden dar testimonio de condiciones de dispersión (desencuentro, falta de código compartido) y a su vez de las posibilidades de encuentros y experiencias, a pesar de los puntos de partida dispersantes. Las posibilidades de encuentro son posibilidades, pueden darse, pueden no darse, pueden disolverse. Se trata de poner a funcionar una serie de artificios para que tengan lugar y para reactivarlas cuando parecen desvanecerse, para detectarlas y para cuidarlas. Esta intenta ser la operación de este libro.

La conversación constituyó el mecanismo de producción de este texto. Quienes escribimos aquí no lo hicimos movidos por la necesidad primera de transmitir una idea. La escritura surge como una urgencia de decirse, como un acto de elaboración de los problemas suscitados en el tránsito por instituciones educativas. No hay una idea previa que pida contarse; hay palabras que arman ideas en el devenir de la escritura. Escritura que continúa viva cuando se la echa a rodar hilvanando nuevas voces que hacen de la lectura un acto de "escritura", si en verdad hay en ella algo que dé a pensar.

Claire Parnet en diálogo con Deleuze le confiesa la emoción que le provocan lecturas como las de Proust o Nietzsche. Deleuze le insinúa que lo que a ella la conmueve no es exactamente lo que pronuncia el autor en su texto sino el impulso contagioso que la lleva a desear escribir, o dicho de otro modo, a encontrar formas de decir las variaciones vitales que nacen en sus diálogos con cierta escritura (Deleuze y Parnet, 1997).

Algo en esta línea describe lo que a nosotros nos acontece cuando entramos en contacto con la narración de escenas. La escena toma vida en el momento en que vemos allí un hilo capaz

de tejer interrogantes que piden ser pensados. Pensados y luego escritos no como un saber que, por haber sido deducido de "casos", merezca ser transmitido, sino más bien, como una disposición pensante que quiere contagiar la sensación de que *se puede* intervenir contra la tiranía aparente de la realidad.

Este libro no sólo piensa la escuela, también piensa un mecanismo de producción colectiva. Análisis grupales de situaciones acontecidas en la escuela, preguntas formuladas a los textos, trabajo sobre las desgrabaciones que registraban los devaneos de sucesivos intercambios, lecturas que venían a complicar balbuceos, aportes de interlocutores afines que tensionaban lo que lentamente íbamos delineando. Este trazado fue dando forma a lo que ahora ya no tiene dueño.

En el devenir de idas y vueltas de los primeros borradores las autorías individuales fueron perdiendo relieve perfilándose una polifonía que expresa la singularidad de un trabajo en equipo.

El material trabajado nace en un dispositivo virtual de formación.[1] Sin embargo no son las virtudes de la informática lo que deseamos destacar. La virtualidad es la imagen que designa la diseminación de infinidad de señales que mediante un proceso de creación pasarían a ser modos singulares de existencia. Y por otra parte, la virtualidad, la experiencia grupal virtual, metaforiza la franqueabilidad de los límites. Desde aquí la cuestión del pensamiento y del pensamiento educativo no haría otra cosa que explotar, expandir y actualizar la complejidad. Complejidad que, lejos de plantear una complicación, nos habla de un devenir abierto de múltiples posibles.

El campus virtual funciona para nosotros como un laboratorio que recoge virtuales (señales de potencia desparramados –invisibilizados– en la vida social de las instituciones) y los hace trabajar de modo de volverlos actuales en diversas formas de expresión.

[1] Diploma Virtual en Gestión Educativa. FLACSO-Argentina.

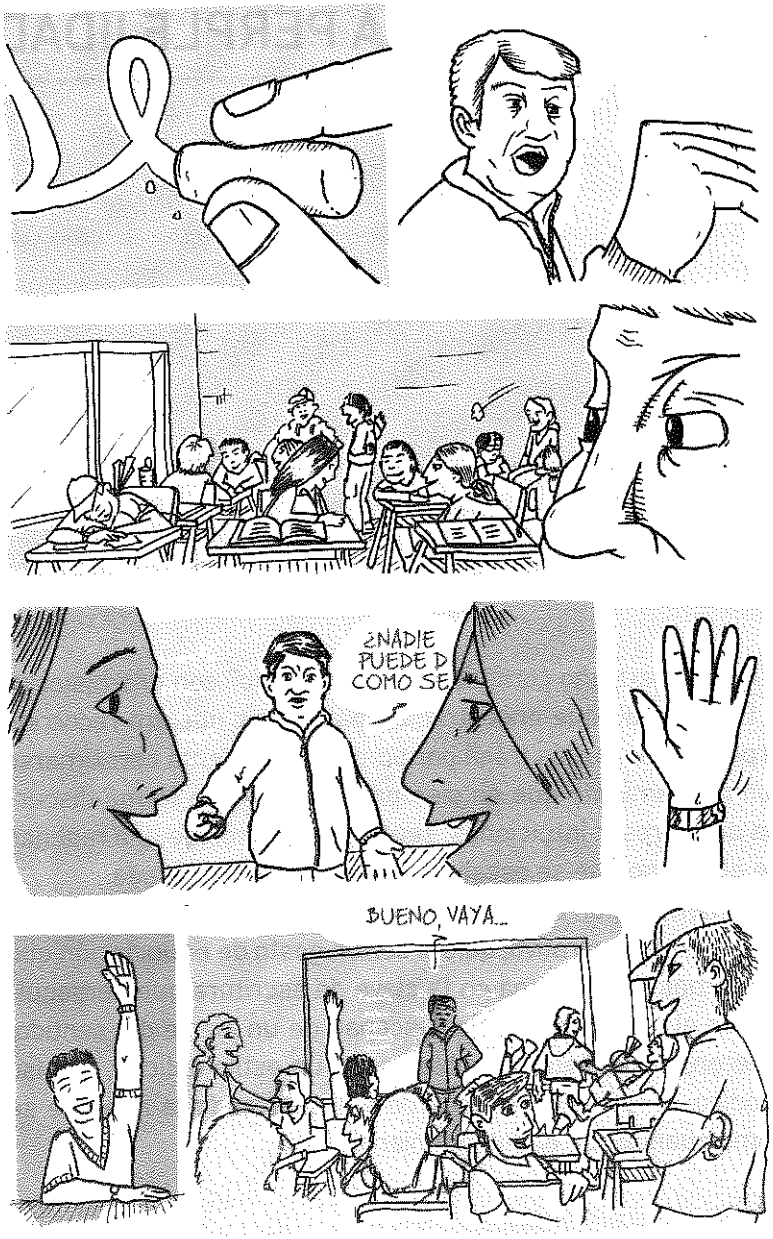
Formamos parte de esta experiencia: Gabriela Farrán, Elina Aguirre, Marcela Martínez, Clara Cardinal, Agustín Valle, Dora Niedzwiecki, Liliana Maltz, Sergio Lesgueberis, Teresa Punta, Paola Ramos, Pablo Moseinco, María Emilia López, Alejandro Papadopulos, Jordana Blejmar, Carolina Nicora y Silvia Duschatzky.

1. DERIVAS DE LA PERPLEJIDAD

Resulta extraño comenzar un libro "serio" con una historieta. Es el modo que encontramos para decir nuestro recorrido serpenteante, quizás frágil por poroso, que intenta aproximarse a un pensamiento que no siempre encuentra la forma discursiva de expresar intuiciones, sentires, registros de una realidad que al tiempo que se escabulle clama por ser pensada.

Comenzar por un juego de grafismos simples, lejos de un mero intento ilustrativo, quiere ser un gesto de enunciación que esperamos se sostenga en la clave de escritura que perseguimos en el texto. Los dibujos escapan de un cierre del sentido; sugieren, merodean un problema, en un estilo oblicuo, incluso paródico, enfatizando el absurdo y despertando la risa que se asoma cuando cae el entendimiento.

¿PUEDO?



TAREA P' MAÑ

¿CHICOS NADIE ME PUEDE DECIR CÓMO RESUMIR ESTE TEXTO?
DALE :)
UFFFF
BUENO...
...QUIERO QUE TODOS PRENDAN SUS CELULARES Y ME MANDEN UN MENSAJE DE TEXTO CON EL PÁRRAFO RESUMIDO
1557286910

LA BATIDORA, LA RADIO QUE TE BATE LA POSTA

En la biblioteca de la escuela...
BIBLIOTECA
¡SILENCIO POR FAVOR!
PERMISOOO... NOS DIJERON QUE PODEMOS HACER LA RADIO ACÁ
HOY NOS VISITA UN GRUPO DE RAPEROS DEL BARRIO
¡SILENCIO POR FAVOR!

En un recorrido por la escuela...

En la radio...

HOLA GENTE_ LES QUERÍA CONTAR MI VIAJE POR LAS DROGAS_
EL FASO_ SENTÍS UN CANSANCIO MÁS RELAJANTE_ LOS OJOS BIEN ESCRACHADOS_
LA MERCA_UH, LA MERCA!_TE DEJA CORTE ESTATUA_

Con los raperos en la radio...

¿POR QUÉ TE NOMBRÁS CUANDO RAPEÁS?
ES UN DISTINTIVO PROFE... DENTRO DEL RAP TENÉS QUE GANAR RESPETO... RECONOCIÉNDOTE...
ME GUSTARÍA QUE RAPEES ALGO REFERIDO AL AMOR... ¿DALE?

EY, EY, EL AMOR A VECES CAUSA ALEGRÍA, A VECES CAUSA DOLOR Y UNO NO SABE CÓMO LLEVARLO... A VECES VIENE LA NOSTALGIA, A VECES TU CORAZÓN SE HACE UN LICUADO...
TU TU TU TU TU TU

Fuente: Las imágenes corresponden a fragmentos del documental *La batidora* (director: Gustavo Laskier, 2009) filmado en las escuelas 105 y 39 de González Catán, en el marco de la investigación "Nuevas formas de agenciamiento educativo" (coordinado por Silvia Duschatzky y desarrollado en FLACSO con el subsidio de la Secretaría de Ciencia y Tecnología –SECyT–, Ministerio de Educación).

2. DE HUIDAS Y FUGAS

MALÓN DE AUSENCIA

"Tengo 30 años en la docencia. Nunca, como ahora, hablé con tantos compañeros que esperan o precipitan el momento de jubilarse."

"En la sala de profesores una de las fantasías más recurrentes es qué podríamos hacer para no estar en el aula."

"El hoy es inaprensible. Nostálgicos, añoramos la escuela que ya fue."

"Ese curso me ponía mal, los pibes me amenazaban, nunca me había pasado. El día que casi me pongo a llorar en el aula decidí que largaba las horas. Ahora bailo el tango en ese horario, la paso bárbaro."

"Nunca pensé que me pasaría: me dieron una licencia psiquiátrica. Recién ahora puedo decirlo, la psicóloga me ayudó a procesarlo."

"Estoy de licencia. Un mes me dieron. Trabajo en el colegio del cual egresé, al que fueron mis hijas. Me pone tan mal ver cómo cambia todo, necesito un tiempo para acomodarme."

"Los docentes demoran el ingreso al aula –explica una regente– y cuando salen, tienen una expresión demudada."

"Los domingos por la tarde empezaba a ponerme nervioso, otra vez ese curso, en el que me ninguneaban. Me transpiraban las manos antes de entrar al aula..."

"Los profesores más jóvenes parecen expertos en reglamento: conocen todos los ítems que les permiten faltar a clase". (Comentarios de directivos y docentes, expresados en diversas instancias de capacitación.)

No había nada mejor para muchos de nosotros que faltar a la escuela. El secante mojado bajo los pies, rogando a los cielos que nos haga arder de fiebre. El termómetro pegado a la bombita de luz para luego pasarlo a la axila y por fin ofrecer la prueba fehaciente que justificara quedarse mirando la tele. Las faltas, las ausencias... computar cuántas nos restan para las 25 y el pedido de la primera reincorporación constituían argucias del alumno. Los intentos de evitar levantarnos temprano o el cálculo de zafar de ese bendito día en que nos llamarían a dar la lección quedaban del lado del estudiante.

Pero como si se tratara de la propagación de un virus, las retiradas de la escuela ya no son solo asunto de los alumnos. Los chicos ingresan a la escuela y se encuentran con la ausencia reiterada de sus maestros que cada vez con más frecuencia solicitan licencias. El Estado designa la retirada de los maestros como ausencias y las ordena bajo cierta cantidad de licencias hasta el límite de la soportabilidad de la estructura. Cuando los pedidos desbordan estamos frente a un "problema del Estado", algo se le escapa a sus modos de regulación. Y lo que queda es arbitrar formas de disminución de las licencias o reemplazos de las ausencias.

La explosión de las licencias médicas –por dolencias físicas y psíquicas–, los síndromes del *burn out* y la fatiga crónica,[1] manifiestan la extenuación de los cuerpos docentes. Es, pues, un exceso de malestar lo que impulsa las retiradas.

Las escuelas están habitadas por docentes que en ocasiones desean abandonarlas; que, en una proporción creciente, si pudieran elegir, no estarían allí.

Hay un modo inmediato de abordar este comportamiento: una perspectiva administrativa, que ve en la explosión de licencias médicas una falta y un exceso. La deuda de incumplir con la tarea y el oportunismo de aprovecharse de los permisos que contempla el reglamento laboral docente; falta y exceso. Quienes sostienen esta posición afirman que el abuso de licencias se exacerba en el circuito de las escuelas públicas.

El problema del ausentismo docente, cuando es pensado meramente como un obstáculo en el funcionamiento institucional, recibe soluciones de tipo administrativo. Las licencias serían un problema de gestión y se toman decisiones para mejorar la eficiencia del sistema. La perspectiva administrativa intenta que los docentes vuelvan a la escuela, sancionando las faltas injustificadas e implementando mecanismos burocráticos que simplifiquen la cobertura de los cargos vacantes. Es pertinente señalar que los procedimientos actuales para la designación de las horas de los suplentes son caros (avisos por correo, telefonogramas, etcétera), poco prácticos y brindan información desactualizada de los aspirantes qie figuran en los listados.

Simultáneamente, se diseñan actividades para el fortalecimiento del rol, ámbitos de consuelo, cursos que promuevan el mejoramiento de la calidad de vida de la población docente; y los gremios, por su parte, intentan optimizar la atención médica gremial para preservar la integridad psicofísica de los docentes.

La interpretación administrativa del incremento de las licencias propone soluciones acordes a su modo de plantear el problema. Desde esta perspectiva se intenta preservar el estado de cosas en las coordenadas de un estilo instituido de funciona-

[1] Artículos periodísticos que trataron el tema en el diario *Clarín*: "Revelan que uno de cada cinco docentes de Córdoba está estresado" (30/10/06) y "Preocupación en las aulas: crece el síndrome del maestro quemado" (25/11/06).

miento escolar, corrigiendo los comportamientos disfuncionales de sus agentes, etcétera.

Pero los docentes licenciosos perseveran en faltar más allá de la cantidad de soluciones administrativas o sanitarias que intentan su retorno al aula, como si la mayor rigidez de los protocolos institucionales no alcanzara a acceder a la naturaleza del problema.

¿Qué se abre si invertimos la formulación del problema, si en vez de situar el obstáculo como un déficit a corregir, volviendo las cosas a su lugar, nos preguntamos qué hay en la huida? Ya en los términos de esta pregunta, el problema de las ausencias (ver lo que no hay) se desplaza a las huidas y desde aquí es posible registrar una intención, un gesto que habla de un malestar y una forma de tramitación.

Todo el mundo piensa que huir es escapar, una cobardía, una manera de eludir los compromisos. Pero huir no significa renunciar a la acción, no hay nada más activo que una huida. Huir es hacer que algo huya. Huir puede ser simplemente una retirada o puede ser el trazado de una línea de fuga (Deleuze y Parnet, 1997).

La huida en sí misma no comporta un gesto de afirmación; puede ser, en efecto, la última exclamación de un cuerpo fatigado al extremo. Puede ser la retirada de un espacio y la implicación en otro. No lo sabemos. Pero hay una diferencia sustancial en pensar la huida y ya no solo ausencias. La huida nos habla de una suerte de grito o lamento que dice "así no más", "acá no más". El "así no más" o el "acá no más" puede concluir ahí, en la mera queja, o puede devenir una línea de fuga. Entre la fuga y la huida (como simple gesto de retirada) hay algo en común y mucho de diferencia. El común es la ida, el desplazamiento, la salida, la intención de sustraerse de un malestar. La diferencia es que la fuga no se circunscribe a un territorio físico, no comporta simplemente un gesto reactivo al exceso de cansancio, sino un movimiento de invención de nuevos modos de habitar un tiempo o, para ser más precisos, la fuga remite a la creación

de otras temporalidades, otros modos de experienciar las relaciones con los otros y las cosas.

La diferencia en el modo de percibir un dato, siempre efecto de una construcción de sentido, revierte las soluciones habilitadas. Si vemos ausencias (no están donde y como deberían), buscaremos presencias concebidas como su reverso.

Si vemos huida... un sinuoso camino se abre. Si hay huida, hay una vida que busca preservarse (con los recursos de los que dispone, hasta ese momento); si hay huida, hay una fuerza que puede despegarse; si hay huida, hay intención; si hay huida, hay malestar, un estar mal que quiere dejar de estarlo. ¿Será suficiente comenzar "leyendo" la huida y "seguir viaje", para tal vez ya no huir sino dejar que algo huya, que algo fluya hacia formas menos desgastantes?

HUYAMOS... QUE PODEMOS

Yo que he aguantao al indiaje
no aguanto un malón de ausencia.
EDMUNDO RIVERO, "Malón de ausencia"

¿Hay alguna relación entre la necesidad de huir y la imposibilidad de hablar, mejor dicho, de crear habla?

Como en los versos de Edmundo Rivero, las escuelas fueron pensadas para socializar a los alumnos –civilizar el indiaje, si nos permiten la humorada–, alumnos que debían ir a la escuela, permanecer en la clase, "quedarse en el molde". Las estrategias de retención fueron pensadas históricamente respecto de los jóvenes. El abandono del cuerpo docente, más aún en versión epidémica, es un modo de expresión reciente dentro del sistema escolar. La asistencia y la evaluación son dos pilares de la estructura institucional. Los criterios de evaluación pueden cambiar –de hecho, es mayoritario el reconocimiento de la necesidad de modificar las pautas de trabajo más conservadoras–

pero no el hecho de ir a la escuela, eso es otra cosa. Sarmiento, se sabe, no faltaba nunca a clase.

Estamos muy lejos de concebir la educación como la describe el relato de un docente que cursó la Diplomatura.

Walter se sentó frente al ordenador, entró al CAMPUS.NET de SAVIA 3D versión BETA, colocó su contraseña y fue habilitado para la clase de Literatura. Fue abriendo archivos, se dejó guiar por las indicaciones. Afuera había un sol bellísimo. Era otoño. Su profesor le dio las buenas tardes con voz latosa. Prendió la música, bajó el acondicionador, estaba sintiendo frío. Estaba solo en la casa, pero de 16.00 a 17.50 debía recibir su clase. Se colocó el casco y entró al aula virtual, se sentó cerca de la ventana virtual, frente al pizarrón virtual. El profesor escribía: "complicación = conflicto + resolución = suceso + marco = episodio (+ episodio + episodio) = trama + evaluación = historia". Luego formuló preguntas. No estaba atento. ¡Error! anunciaba la pantalla. ¡Error! ¡Error! Los porcentajes descendían. Eficiencia: 10%, Velocidad: 15%, Inmediatez: 9%. Miró a su alrededor, en el aula no veía ningún compañero. El profesor seguía escribiendo. Presionó el botón verde, suspendió la clase, se quitó el casco. Recordó que su abuelo le había contado que en su adolescencia no ir a un lugar llamado escuela era "hacerse la rata", ¿qué querría decir eso? Miró el otoño por la ventana y sintió que era bueno salir a caminar. (Norma Acosta, docente que cursó la Diplomatura.)

¿Qué tipo de escuela se construiría sin la presencia obligatoria? Por lo pronto, la creciente ausencia de los profesores dejaría de ser un problema. No obstante, y más allá del crecimiento de las ofertas virtuales, la educación primaria y media sigue siendo presencial. Claro que no sabemos por cuánto tiempo, ¿cómo saberlo? El abandono del aula, en un sistema armado a partir de la retención de la presencia: ¿expresa el agotamiento de un modo tradicional de hacer escuela? ¿Qué fuerza despliegan los docentes licenciosos? ¿Qué información leemos en las ganas de no ir?

Desprovistos del envoltorio, de las pertinencias del rol que atajaban la angustia, con la experiencia de que la reproducción de los modos conocidos no arma nada en el aula, la huida, ¿resolvería la creación de un ambiente en el cual trabajar? ¿Es simplemente la vagancia o el aprovechamiento utilitario de las prerrogativas de estatuto docente lo que abre las puertas a la huida?

El docente que huye no puede atravesar las barreras del mundo y regresa a su guarida necesitado de seguridad y protección. La huida se activa ante el agotamiento de un modo conocido de habitar la escuela. Expresa el reconocimiento de un límite, la caída de un modo conocido pero que ya no sirve y la ausencia de otras posibilidades que habiliten la permanencia en la institución. La huida es signo del agotamiento pero también de un movimiento frente a él, de preservación. "Soldado que huye sirve para otra guerra", afirma un refrán popular. Y en este sentido, supone un resto de vitalidad, que no encuentra aún los modos de reinventarse pero que pretende conservar la organización de un cuerpo sustrayéndolo de un desgaste agobiante.

"Los profesores salen del aula con el rostro demudado", decía con frecuencia la regente de una escuela técnica. "Primero alargan el momento de entrar, y cuando salen están como desencajados..."

No sabemos hacia dónde van los cuerpos que se retiran, desconocemos si algo crece en alguna otra parte. Las presencias se disgregan en escenarios múltiples que podemos suponer pero que, en verdad, no sabemos y tampoco nos interesa mucho averiguar porque lo que nos mueve es pensar ese territorio escuela, para lo cual es necesario tener interlocutores allí. Pero sí adquiere un valor invertir la negatividad de la formulación por una positividad que, lejos de una actitud "buena onda", ve una fuerza que puede invitar a rodear de maneras más fértiles la pregunta por la vitalidad de hacer escuela, en tanto la sabiduría que reconoce el agotamiento libera a los docentes que se desplazan de la escena del agobio de la reproducción de una prácti-

ca desvitalizada. Vacía de presencias a la escuela para conjurar un encuentro indeseado que se estragaría en la permanencia estéril. De algún modo, conserva un orden de cosas imaginario que la incertidumbre desorganiza.

¿SE ACABA EL JUEGO?

> El edificio tenía algo fuera de lo común, e Iván tardó en darse cuenta de cuál era la rareza.
> – El colegio está hundido en la tierra –dijo al oído su tía.
> – ¿Ya lo notaste? Es una auténtica curiosidad arquitectónica. En sus comienzos el edificio tenía diez pisos. Debido al terreno pantanoso donde fue construido y también a causa del saber acumulado durante tantos años, se ha ido hundiendo de a poco. Como vez, ahora quedan seis pisos.
> – ¿Y no hay peligro de que se hunda del todo?
> – Venecia se hunde hace siglos y todavía está allí –respondió Elena.
> En los días siguientes, Iván comprendió que no eran solo los años y los libros los que hundían el edificio. Las clases eran tan aburridas que las caídas de las cabezas de los alumnos, transmitida a través de las columnas, ejercían una presión continua. El señor Possum, angustiado por el hundimiento inexorable del edificio, les había prohibido a los profesores contar el final de cualquier cosa.
> – Los finales siempre son de mal gusto. La buena educación consiste en disimular que las cosas se terminan (De Santis, 2008).

"La buena educación consiste en disimular que las cosas se terminan", postula el director de la escuela hundida de esta muy recomendable novela juvenil. Para alimentar el disimulo del final de la escuela, el mismo director le recomienda a los alumnos quedarse en casa, por eso, "cuando un alumno tenía un presente perfecto era mal mirado por los profesores...".

Un axioma psicoanalítico afirma que es más fácil guardar un secreto que superar una barrera represiva. Los docentes licenciosos, ¿estarán disimulando que la escuela se hunde, o mejor, lo que se hunde de la escuela?

Frente al aplastamiento escolar emerge otro poder, el de la huida, el de escapar de la situación que agobia. ¿Qué horizonte de transformación subjetiva promete o habilita el poder de la huida? Todo lo que vive tiene un poder, decía Nietzsche. De lo que se trata es de descifrar los poderes en juego, sus cualidades, sus potencias, sus efectos, sus aberturas o sus cancelaciones. Sus tonos e intensidades, su capacidad de restringir o abrir. Los juegos de activación y desactivación a los que da lugar.

¿La huida puede dar inicio a la fuga? Suely Rolnik en "Amor, territorios de deseo y una nueva suavidad" (Guattari y Rolnik, 2007) nos presenta a Penélope y Ulises como las dos caras de un espejo: la de la eterna permanencia y la del eterno retorno/huida. Un siempre irse para volver y un siempre estar para añorar. Cada uno de ellos hace puerto en la figura del otro sin poder salir de la simbiosis que provoca este doble juego. En esta imagen, Rolnik ve un modo de estar que, más que contrapuesto, aparece como complementario porque ninguno, ni el que se va ni el que se queda, puede armar otro juego. Están atrapados en un territorio eterno y padeciente.

En contraposición con esa imagen nos habla de *máquinas célibes* como figura de la huida sin retorno alguno, la de aquellos que se diluyen en una pura pasión incapaz de hacer cuerpo en nada, de establecer el más mínimo territorio o lazo. Pasión que se consume en cada pasión pasajera hasta diluirse por completo.

Y la pregunta que se impone entre ambas imágenes extremas –la de la simbiosis del tejido/viaje y la del viaje sin tejido alguno– es si es posible devenir vida en el medio. O dicho de otro modo: fugar en lugar de huir. Es un escape que logra mo-

torizarse más por la nueva consistencia en que se implica que por aquello de lo que se sustrae; ese es el desafío.

HACER QUE ALGO FUGUE

La insoportabilidad de una situación y la fatiga creciente nos impulsan a buscar algún desvío que nos devuelva la calma, nos dé un respiro antes de reingresar a la batalla o nos arroje a ensayar modificaciones imprevisibles, no preexistentes. Estas fugas no suceden siempre, ni proceden de almas iluminadas o destinadas a las grandes creaciones. Estas fugas, movimientos imperceptibles para los ojos que se detienen en grandes y totales transformaciones, se desatan, afirma Deleuze, "cuando ya no se soporta lo que hasta ayer se soportaba; se ha producido un cambio en nuestra distribución de deseos. [...] Ha aparecido un nuevo tipo de angustia, pero también una nueva serenidad. No poder soportar más algo puede ser un progreso pero también un miedo de viejo, o los primeros síntomas de una paranoia; o acaso una estimación política efectiva" (Deleuze y Parnet, 1997).

La prudencia con la que debemos manejar los impulsos de fuga, las precauciones que debemos tomar para suavizarla, acompasarla, ralentizarla, dan cuenta de un largo trabajo que no solo se hace contra los grandes poderes (Estado) sino también contra nosotros mismos. Pensar los modos; pensar su política. Un umbral franqueado demasiado rápido, una intensidad vuelta peligrosa porque no podemos sostenerla, frena la riqueza y multiplicidad de nuevas experiencias. Por eso Guattari señala el riesgo de caer en esas seguridades, tal vez por exceso de ansiedad, no menos duras que las que deseamos derribar, no menos inquietantes que las certezas o moldes de los que queremos despegar.

Líneas de fuga, movimientos imperceptibles que merecen cartografiarse, seguir sus flujos, sus aperturas, sus detenciones, sus cegueras, sus relaciones y expulsiones, manteniendo

los ojos bien abiertos, más bien estrábicos: capaces de ver lateralidades, y alojando las tensiones necesarias. Con esa perspectiva, las ausencias pueden ser vistas como otra cosa que pura ausencia, muy lejos de aquella profecía que avisa "el último que apague la luz". Solo detectando el querer de la situación es posible empezar a probar nuestros poderes de expansión en relaciones de crecimiento colectivo. Se trata de politizar el malestar, en términos de Santiago López Petit. Ese es el punto de partida. El malestar que en estas páginas tomamos a partir del éxodo docente de las escuelas es la otra cara de la precarización, pero no una precarización meramente laboral, sino un estado de precariedad existencial. Politizar el malestar, fugar buscando amparos contenedores, no supone como en épocas pasadas oponer un modelo de vida a otro modelo de vida, y sobre todo no busca pensarse más allá de las dimensiones cotidianas en las que vamos siendo; no tiene que ver con nuevos heroísmos. Es una politización de la existencia, estableciendo una relación afirmativa con el propio malestar, introduciendo un giro subjetivo que funde lo personal con lo colectivo (López Petit, 2009).

PASANDO LISTA

En los apartados anteriores hablamos de un malestar que corroe, tanto en esos docentes que se hacen "malón de ausencia", como en el malestar que toma forma de desesperación. Pero también existen otros posibles. Cuando eso que molesta se hace pregunta, cuando ya no es malestar sino una condición que exige ser pensada, entonces estamos frente a una oportunidad:

Todos los viernes por la tarde intento -dibujando las más variadas peripecias- entusiasmar con y desde la filosofía a un grupo de quinceañeros que concurren a un EGB situado en la zona norte de

la provincia de Buenos Aires. El tono de nuestros intentos de entusiasmo varía viernes tras viernes, si nos seduce alguna temática, como pasó con la ilustración (cosa que a priori *me parecería insólito que sucediera) los encuentros son una marejada y las polémicas aparecen a flor de piel. Cuando algo no nos aturde: "no pasa naranja" e intentamos buscarle la vuelta. Pasamos sin mediaciones de un estado de agitación a otro de relevante sosiego, pero como se armó un movimiento me pregunto sobre nuestros pasajes sin verlos como impedimentos en el camino. De todas formas, algo me perturbaba, me desconcertaba: la falta de continuidad de los pibes en el aula, "Che, qué bronca que no vienen a clase". La ausencia me aturdía, me frustraba, e incluso hace algunos viernes estaba francamente enojada:*

–Gente, cómo hacemos para seguir, si no faltan Martín, Sergio y compañía, faltan Sonia, Griselda y el grupete del fondo. Siempre es un volver a empezar, nos entusiasmamos y después no venimos, cada uno hace lo que quiere.

Y con esa cantinela continué durante un largo rato hasta que me empaché con el sonido de mi voz. La respuesta, al principio, no podía ser otra más que el silencio... luego una intervención caló en el aula:

–Che profe, yo capto tu enojo pero no pienso lo mismo, ni a palos, es verdad que muchas veces faltamos, pero si faltamos siempre alguno te cuenta en qué anduvieron, de hecho a mí siempre me avisa Martín que vive a dos cuadras de casa, y si no me avisa le pregunto...

Sergio no estaba terminando y Griselda continúo:

–Nosotras con las pibas hacemos lo mismo. Ponele Sonia –que se aburre más en la casa que acá– viene siempre a la escuela, y ella siempre nos cuenta si hay que hacer algo o esas tareas raras que vos mandás a hacer.

Enseguida atropella otra intervención:

–Ahora que lo pienso, a mí me gustaría saber qué hacen si me pego un faltazo... qué sé yo, de última pregunto a la otra semana....

Del frustrado enunciado "no viene a clase" se empezó a dibujar otra forma de asistencia desde la ahora supuesta ausencia. Los pibes no venían pero preguntaban qué habíamos hecho, no venían y les daba curiosidad saber en "qué andábamos". Muchos se avisan y muchos querían ser avisados. Y ahí aconteció, me irrumpió como un relámpago, y les hice una propuesta (que articulaba mientras iba balbuceando y conversando).

–¿Y si en vez de tomar lista, nos fijamos quiénes son los ausentes y dónde viven y nos armamos una cartografía del barrio, armamos un engranaje para pegarnos una corrida y avisarles lo que laburamos o que los ausentes sepan a quién preguntarle acerca de lo trabajado, a qué casa de la zona mandarse para averiguar, de hecho algunos lo hacen y otros se están quedando afuera de esta movida?

Desde hace un mes y medio estamos ajustando y sosteniendo la invención del nuevo dispositivo de (in)asistencia para intentar desarmar la lógica del binomio harto conocido: presencia/ausencia. La semana pasada Martín le dice a Sergio: "Uh, viniste y yo que quería ir a tu casa a visitarte"; a lo cual Sergio contestó: "Pensé que vos no venías y de acá me iba a mandar para tu casa...". "Bueno, venite a la mía igual". (Carolina Nicora, integrante del Equipo de Gestión Educativa, FLACSO.)

Lo que comienza siendo una molestia llamada "chicos ausentes", va tomando otras formas de presencia. Desterritorializados, en tanto no están adentro del espacio típicamente escolar, los chicos construyen un nuevo territorio que se aloja en el encuentro. Los pibes se "rescatan" de sus propias ausencias al salir a buscarse para compartir lo que pasó en la clase.

La profe de esta escena es capaz de leer una práctica que pasaba desapercibida a los ojos de la escuela, para potenciarla, expandirla. A una práctica que ocurría de un modo "deshilvanado", ella logra "tejerla" con los chicos.

Si la fuga no es mera huida sino la creación de otro territorio, en esta escena vemos la profundización de un intercambio, un vínculo entre los chicos y con la profe que arma ese otro territorio, lo amplía, lo extiende.

LA ESCUELA SE HACE (EN) HUMO

La fuga que dibuja la escena anterior nos muestra un nuevo modo de "pasar lista", uno que, como dice la profe de filosofía, rompe con el binomio presencia-ausencia. En la experiencia que compartimos a continuación, este binomio estalla de otro modo, bajo otra fuga. Chicos que no encuentran lugar al interior de las formas duras de la escuela, que son expulsados, que abandonan después de infructuosos esfuerzos, son acogidos por una escuela que ensaya junto con ellos otros trazados. La llaman Escuela de Humo:

Violeta es, desde ahora, un genérico. Cuando necesite dos voy a usar Violeta y Gustavo.

Violeta tiene 14, 15, 16 o 17 años y ya cursó 2, 3 o 4 veces 7º u 8º año sin "superar" las "vallas" (¡ay! ¡Me surge ahora la escuela como una carrera de obstáculos!).

Ya no van a volver a intentarlo. Ya no creen que pueden y tienen razón. En la escuela tal como va, no pueden.

Entonces creo que "lo ético" es "saber" que no se trata de que dejen la escuela, se trata de que la escuela sea una escuela que ellos puedan.

Empecé a pensar sobre "la molestia". Qué me molesta "en" o "de" la escuela. [...] Y me decidí por esa molestia: la pérdida de la escuela de su capacidad de acogida, que es como perder su propia esencia. Esa capacidad perdida de acoger lo otro, es lo que me cuestiona. No somos capaces de acoger lo otro, cuando "lo otro" no viene ya en estado de disponibilidad de convertirse en el proyecto esperado motivo de la "acogida". Solo acogemos lo otro que esperamos. ¿Y lo otro en situación de otredad?

Esta molestia y esta pregunta dan lugar a la Escuela de Humo. Si la escuela no puede albergar la pregunta, nos quedamos atrapados en el malestar que frustra y hace malón de ausencias. O damos lugar a la invención:

Lo pensamos así: reunirnos con los chicos con los que vamos a trabajar [...] Les vamos a proponer tareas de escritura, de búsqueda, de contacto, de confección, de construcción, de venta, de publicidad [...] A medida que vayan realizando las tareas (que estarán permanentemente sujetas a ajustes y reformulación), iremos "trazando un mapa" (¿cartografiando?) con los contenidos que vayan "alcanzando". Las tareas no van a ser típicamente "escolares", pero todas van a tener un nudo con "lo escolar" (me gusta "nudo" y me gusta mucho al lado de "lo escolar"). Lo escolar que ellos registren como positivo, lo escolar que sea lo que los "retuvo" en la escuela de alguna manera. Lo que los alojó. Cada "mapa" será diferente ¿se entiende? Cada uno hará su propio recorrido, su propio "devenir"... Tendrá como su propio ADN escolar. ¡Es que no hay otra! Aunque nos creamos que todos transitan el mismo espacio... esto es lo ético de la propuesta, creo... o por lo menos parte de lo ético, de lo que busca formas, frente a la moral que busca coincidencias, correspondencias con la forma... La escuela les va a hacer los contactos necesarios para que desarrollen sus tareas, y ellos los van a hacer crecer... o tal vez a malograr y vamos a volver a hacer un nuevo contacto.

Como el humo, la idea fue ocupando espacios, fugando del aula como lugar preestablecido y cerrado, se fue expandiendo, abriendo, propagando:

Sigo... empezó otro día... me levanté y me acordé de que ayer empezó a andar sola, sin mi impulso, como si cobrara vida propia, la Escuela de Humo, y ya me puse contenta.

Llegó Gustavo a la escuela y nos dijo que si le dábamos el boletín de 6º, que él quería hacer eso del humo que le había dicho Viole porque él estaba trabajando de albañil y en la escuela así, no aprendía nada...

¿Te lo dijo Violeta? –le dijimos–, andá a buscarla.

¡Violeta estaba vendiendo la Escuela de Humo!

Tardaron 5 segundos en estar los dos otra vez en la escuela.

¡Nos estaban pidiendo la Escuela de Humo! Y no era para 7º, 8º ni 9º. Era para 6º. Nos subimos al auto y fuimos a "la obra" en la que Gustavo trabaja... (Teresa Punta, integrante del Equipo de Gestión Educativa, FLACSO.)

La Escuela de Humo no es un proyecto acabado. La idea de compartirlo aquí, de poner en circulación apenas un esbozo de la propuesta y sobre todo una intuición exploradora, intenta mostrar simplemente la maquinaria que se activa frente a un modo de estar en la escuela que ya no satisface. La Escuela de Humo, lejos de un modelo alternativo de escuela, revela fuerzas en acto que piensan los problemas como pruebas de experimentación social. Es decir, no una "experiencia modelo" sino una búsqueda de formas actuales de configuración de una experiencia educativa.

El modo habitual de entender la presencia-ausencia de los chicos en la escuela distingue a los chicos y la escuela como dos categorías de análisis separadas (quizá por eso le sea difícil percibir esos cuerpos que aunque presentes pueden no *estar*). En estas dos experiencias que acabamos de relatar, advertimos que la escuela o la experiencia educativa tienen lugar cuando se activa una interlocución. Desde esta perspectiva, el dato duro que confirma una presencia o ausencia meramente formal, no da cuenta de una experiencia.

La puesta en escena de los movimientos que acabamos de describir en las dos situaciones, no pretende internarse en un análisis "crítico" de los fundamentos o éxitos de cada una. Las líneas de fuga no son evaluables a partir de una grilla que adjetive la naturaleza de la propuesta, desde una exterioridad que juzgue la legitimidad de una acción. Mucho menos se trata de erigirse en modelo a seguir. Solo desde la interioridad de una experiencia, desde las fuerzas implicadas en pensar sus devenires podemos interrogar sus límites, producir los desvíos y torsiones que la hagan crecer, tensionar sus posibles y empujarlos extrayendo nuevas aperturas y despliegues.

3. PINOCHO, LA FUGA MALOGRADA

por Marcelo Percia*

I. (ENTUSIASMO SIN EXISTENCIA)

El libro *Las aventuras de Pinocho* de Carlo Collodi se publica en 1883.[1] Desde entonces, los mentirosos tienen miedo a que les crezca la nariz. El texto se desarrolla en la Toscana rural

* Psicólogo, ensayista y profesor regular de la Facultad de Psicología de la UBA.

[1] Collodi, seudónimo de Carlo Lorenzini, presenta en 1881 episodios de *La Storia di un burattino (Historia de un títere)* en *Il giornale per i bambini*, uno de los primeros periódicos infantiles de Italia. Esta narración se interrumpe dejando a Pinocho colgado de un árbol agonizando. Los lectores piden que las aventuras continúen. Aparecen nuevos episodios con el título de *Le aventure di Pinocchio*. Graciela Pacheco de Balbastro advierte que Pinocho es compañero de: *Narraciones extraordinarias* (1840) de Edgar Allan Poe; *Los tres mosqueteros* (1844) y *El conde de Montecristo* (1844) de Alejandro Dumas; *Jane Eyre* (1847) de Charlotte Brontë; *David Copperfield* (1850) de Charles Dickens; *La cabaña del tío Tom* (1851) de Stowe; *Moby Dick* (1851) de Herman Menville; *Cinco semanas en globo* (1863) de Julio Verne (también de *Viaje al centro de la tierra, De la tierra a la luna, La vuelta al mundo en 80 días* y de toda la saga que siguió); *Alicia en el País de las Maravillas* (1865) de Lewis Carroll; *Mujercitas* (1868/9) de Louise M. Alcott; *Las aventuras de Tom Sawyer* (1876) de Mark Twain; *Azabache* (1877) de Ana Sewell; *Heidi* (1880/90), de Jeanne Spyri; *Juvenilia* (1882) de Miguel Cané y *Corazón* (1888) de Edmundo De Amicis.

y urbana de fines del siglo XIX. Corteza que siente cosquillas, vocecita que protesta; recinto difuso de una agitación en la que se mezclan fuentes, impulsos, sensaciones, Pinocho antes de ser Pinocho es entusiasmo de ser sin existencia. Pinocho, antes de ser Pinocho (un muñeco que quiere ser niño), es sensibilidad que habla en un tronco de madera; es excitación alborotada en una materia fibrosa, Geppetto, antes de ser padre de Pinocho, es un hombre que quiere ganarse la vida con una marioneta.

II. (VIDA ENTRE LAS COSAS)

> Había una vez un pedazo de madera. No era una madera de lujo, sino un simple pedazo de leña de esos palos que en invierno se meten en las estufas y chimeneas para encender el fuego y caldear las habitaciones. No recuerdo cómo ocurrió, pero es el caso que, un día, ese trozo de madera llegó al taller de un viejo carpintero cuyo nombre era maestro Antonio, aunque todos lo llamaban maestro Cereza, a causa de la punta de su nariz, que estaba siempre brillante y roja como una cereza madura (Collodi, 2003).

El carpintero Cereza proyecta hacer la pata de una mesa con un palo que encuentra en su taller, cuando, de pronto, percibe espantado que esa madera llora y ríe como un niño. En ese momento, llega Geppetto necesitado de un leño pequeño. Al ver la pata, se le ocurre fabricar un muñeco que baile, maneje la espada y dé saltos, para ganarse el pan y una copa de vino exhibiéndolo por el mundo. Cereza regala ese palo a Geppetto.

Un pedazo de madera que habla y ríe es el fantasma de la vida entre las cosas. Insinuación que desbarata la continuidad plana de lo previsible. Trastorno de las certidumbres. La reacción humana de un objeto inanimado sugiere una protesta o el inicio de una revuelta.

Algo así es el deseo: desarreglo que clama formas que anuncian otro mundo.

Desarreglo: un más allá de las reglas que ordenan cada cosa en un lugar y un lugar para cada cosa. Desquicio de las correspondencias. Un más allá de lo reglado que no es exceso, sino intensidad. Exceso, desafío del límite, batalla imposible contra la muerte. Intensidad, potencia de una sensibilidad que baila.

Clamor de formas: llamado que no es demanda de algo ni reclamo por lo esperado, sino invitación a un modo de ser todavía sin existencia.

Anuncio de otro mundo: incitación al por venir. Porvenir, no como futuro, sino como tentación de lo otro.

III. (NOMBRE AJENO)

> Lo llamaré Pinocho, se dijo. Este nombre le traerá suerte. Conocí una familia entera de Pinochos: Pinocho el padre, Pinocha la madre, y Pinochos los hijos. Y a todos les fue muy bien. El más rico pedía limosna (Collodi, 2003).

Primero le da un nombre (el vocablo proviene del toscano *pinocchio*, que significa *piñón*, algo de muy poco valor), después imagina sus rasgos, talla la madera. El cincelado de una existencia es restricción, corte, separación. Rajadura que desune lo que vive conectado. La suerte del muñeco queda enlazada a esta evocación de Geppetto: "los integrantes de una familia de Pinochos a los que les fue bien, el más rico pedía limosna". Dicta su destino, inspira un modo de vivir: mendigar, tender la mano para tentar la caridad.

Pinocho transporta ese impulso entredicho: vagabundear sin oficio para ganarse el pan. La intención de la limosna está

escondida en su nombre. Nace pendiente de una donación. Tiene que postularse para recibir lo que no tiene. ¿Qué significa portar un nombre? ¿Llevar sobre sí la máscara de otro? El deseo de Geppetto anida en su nombre como misterio. En cada bautismo se celebra un pacto secreto. Un trato que se dice informulado. Silencio que espera en su cuerpo de madera. Inscripción de lo todavía no acontecido. Ese nombre lo empuja a un compromiso difuso. Lo que llega como ofrecimiento ("te llamarás Pinocho") es, también, secuestro de zonas de libertad. Recibir ese nombre lo vuelve deudor. En los nombres se dicen muchas vidas. El nombre es llave que abre o cierra un porvenir. No se confunde el nombre con el yo. El yo es habitado por el nombre. El yo construye una coincidencia con esa extrañeza que lo llama.

IV. (SUBLEVACIÓN)

> Cuando hubo elegido el nombre de su muñeco empezó a trabajar de prisa y le hizo enseguida el pelo, después la frente, luego los ojos. Una vez hechos los ojos, figúrense su asombro cuando advirtió que se movían y lo miraban fijamente. Geppetto, sintiéndose observado por aquellos ojos de madera, se lo tomó casi a mal y dijo, en tono quejoso: "Ojazos de madera, ¿por qué me miran?". Nadie contestó. Entonces, después de los ojos, le hizo la nariz; pero esta, tan pronto estuvo hecha, empezó a crecer y creció y en pocos minutos era un narizón que no acababa nunca. El pobre Geppetto se cansaba de cortarla; cuanto más la cortaba y achicaba, más larga se hacía aquella nariz impertinente. Después de la nariz le hizo la boca. Aún no había acabado de hacerla cuando ya empezaba a reírse y a burlarse de él.
>
> –¡Deja de reír! –dijo Geppetto, irritado; pero fue como hablar con la pared.

> –¡Te repito que dejes de reír! –gritó con voz amenazadora. Entonces la boca dejó de reír, pero le sacó toda la lengua (Collodi, 2003).

Pinocho antes de ser Pinocho es un tronco de madera que habla sin tener una lengua materna. Sin ser suscitado por el acento, el ritmo, la entonación de una madre. Sin ser albergado por su voz que abraza, alimenta, hace dormir. Incluso sin ser envuelto por su silencio que sostiene sin decir nada. Pinocho antes de Pinocho es un decir en el que hablan infinitos niños. O, dicho de otro modo, *el niño infinito*, si recordamos que la historia de Collodi es también el relato de la invención del niño como estado de subjetividad.

El mundo es un curso de enunciados posibles. Esos flujos que hablan encarnan en una voz. No importa tanto quién habla como el hecho de que los enunciados advienen sentimientos en una voz. Que la voz tenga la forma de un cuerpo, aunque sea el de un muñeco de madera, ofrece calma a la tormenta de sentido que nos interpela en todas partes.

La "nariz impertinente" quizá apunta a una idea de niñez como desmesura, como indiscreción moral. El recato de esa saliencia que se ostenta en plena cara, es intento de contención de una otredad que el viejo carpintero desconoce. La nariz de Pinocho antes de significar mentiras es osadía del deseo, audacia de su tender hacia. Rechazo de la timidez. La timidez es goce replegado. Deseo de actuar malogrado. Sensualidad de la inacción, del escondite, del retaceo.

Geppetto proyecta su voluntad, desde el principio, en esa contextura que está creando sin percibir del todo que esa existencia tiene vida más allá de su arte. Pinocho es, desde el comienzo, sublevación. Imaginado como títere actúa por su cuenta: tiene ojos que miran sin el consentimiento de su creador; es ingenioso, hace bromas, ríe, saca la lengua, se fuga, provoca alborotos. Y, sin embargo, cuanto más se aleja del control de su padre,

más se aproxima al plan de Geppetto. Tal vez la existencia humana sea el proyecto fracasado de una marioneta perfecta.[2]

V. (INVENCIÓN DEL NIÑO)

Muchos dibujantes imaginan a Pinocho. Enrico Mazzanti, ilustrador de la primera edición en forma de libro, presenta al muñeco de madera de pie, con las manos apoyadas en la cintura. La cabeza cubierta por un sombrero con forma de hongo, un traje de época con un pantalón que le llega hasta las rodillas y una nariz exagerada en un rostro serio que tiene rasgos adultos. En la imaginación de Mazzanti, Pinocho no tiene semblante de niño. No lo dibuja con una mirada de bondadosa docilidad en un rostro que irradia dulzura. Lo representa con cierta malicia. Tal vez la insinuación deseante en un niño, sea sospechosa de perversidad, de enfermedad de los instintos, de desafío a la autoridad.

Philippe Ariès advierte que la infancia, tal como se la entiende hoy, es una invención que tiene unos trescientos años (Ariès, 1998). Percibe que, antes de la Revolución Francesa, las criaturas pequeñas eran representadas como adultos chiquitos, defectuosos, inacabados. En pinturas de Velásquez (1599-1660), por ejemplo, se percibe algo de la representación social de la infancia en otros tiempos. En el retrato de la *Infanta Margarita Teresa* o en *Las Meninas*, los niños aparecen como miniaturas deformes o mayores disminuidos. No existe vestuario infantil. La ropa de grande en cuerpos pequeños evoca una especie de enanismo.

La historia de Collodi entonces testimonia la irrupción del niño como ser diferente al adulto en un momento en el que el

[2] Carlo Ginzburg, a propósito del título de uno de sus libros (*Ojazos de madera*) que evoca la expresión transcripta más arriba, piensa que este episodio narra la experiencia del extrañamiento, el momento en el que un ídolo se independiza de quien lo ha fabricado.

amor en las relaciones familiares se transforma en asunto relevante. El niño del psicoanálisis como objeto del narcisismo de los padres aparece dos décadas después. Freud conjetura que la experiencia de la infancia es formativa de subjetividad y productora de destino. Las criaturas pequeñas se vuelven *objetos* de amor y, enseguida, *sujetos de deseo*.[3]

VI. (DAR VIDA)

La gestación de Pinocho suele relacionarse con la idea del *Golem*. *Golem* es una palabra hebrea que significa embrión, vida inacabada, forma sin perfección, cuerpo sin alma.

Dicen que el sabio cabalista Judá León (1525-1609), entonces rabino de Praga, para proteger a los judíos de persecuciones y matanzas, crea una figura humana hecha de arcilla, a la que da vida al colocar en su boca un rollo de papel con las letras del nombre de Dios. Sobre el destino de la criatura hay versiones diversas. Una afirma que la marioneta, sublevada, destruye a su creador. Otra sostiene que esa forma solitaria se suicida. Otra explica que fuera de control, León la destruye borrando la primera letra del nombre impreso en su frente, *Emet* (que en hebreo significa "verdad, rasgo único"), quedando *Met* ("muerte"). Otra asegura que el autómata todavía vive (y se cuenta que defendió la sinagoga de Praga durante la ocupación nazi). En la novela de Meyrink, el *Golem* aparecía cada treinta y tres años en la ventana de un cuarto circular inaccesible, sin puertas, en el ghetto de Praga.

[3] En la cita que sigue, Freud (1914) hace referencia al título de un cuadro que ilustra a dos policías londinenses que detienen el tráfico para que una niñera pueda cruzar la calle con un cochecito de bebé. "*His Majesty the Baby*, como un día lo estimamos ser nosotros. Deberá realizar los deseos incumplidos de sus progenitores y llegar a ser un gran hombre o un héroe en lugar de su padre, o, si es mujer, a casarse con un príncipe, para tardía compensación de su madre. El punto más espinoso del sistema narcisista, la inmortalidad del yo, tan duramente negada por la realidad, conquista su afirmación refugiándose en el niño. El amor parental, tan conmovedor y tan infantil en el fondo, no es más que una resurrección del narcisismo de los padres, que revela evidentemente su antigua naturaleza en esta su transformación en amor objetal".

Para el misticismo judío la vida habita en las palabras. Nombrar es crear existencia. Dar nombre a la cosa es labrar su consistencia y su conocimiento. Cada uno es el nombre que lleva. Cuando se borra el nombre, la persona desaparece. El secreto del universo está guardado en el *Nombre de Dios* o en los infinitos nombres de una Existencia cuyo nombre único es inaccesible. Los cabalistas intentan conocer a Dios a través de sus nombres. Pero, ¿cómo poseer su Nombre si no hay palabra para una presencia absoluta e infinita?

Algo de esto dice Borges en su poema *El Golem* que comienza así:

> Si (como afirma el griego en el *Cratilo*)
> el nombre es arquetipo de la cosa
> en las letras de "rosa" está la rosa
> y todo el Nilo en la palabra "Nilo".
> Y, hecho de consonantes y vocales,
> habrá un terrible Nombre, que la esencia
> cifre de Dios y que la Omnipotencia
> guarde en letras y sílabas cabales.

Borges pone del lado de la cábala un pasaje del *Cratilo* de Platón. En ese diálogo, el griego desarrolla dos ideas enfrentadas: una (Cratilo) dice que las palabras representan a las cosas en una relación de contigüidad natural; la otra (Hermógenes) afirma que son arbitrariedades acordadas por la voluntad humana. No obstante, Borges retiene sólo la primera tesis que sostiene que la palabra es reflejo sonoro de lo nombrado, sustituto perfecto y exacto de la cosa, y que el mundo de los nombres es el mundo de las existencias reales.

Ante la pregunta de Sócrates: "¿Qué poder tienen para nosotros los nombres?", Cratilo, que afirma la existencia de una relación natural entre las cosas y los nombres, responde: "Quien sabe los nombres sabe las cosas". Entonces, Sócrates lleva el razonamiento hasta el absurdo: si las palabras fuesen el reflejo exacto de los objetos, no habría diferencia entre palabras y objetos. Tal sería la semejanza entre nombres y cosas que todo parecería doble. No habría modo de discernir, entre las dos existencias, cuál sería el nombre y cuál sería la cosa.

En el prólogo que Borges escribe para la edición en Buenos Aires de *El Golem*, la novela de Gustav Meyrink, recuerda:

> Los discípulos de Paracelso acometieron la creación de un homúnculo por obra de la alquimia; los cabalistas, por obra del secreto nombre de Dios, pronunciado con sabia lentitud sobre una figura de barro. Ese hijo de una palabra recibió el apodo de Golem, que vale por el polvo, que es la materia de que Adán fue creado.[4]

Borges recuerda allí que Paracelso, para la misma época, imagina el prodigio mayor de la alquimia: la creación artificial de vida humana. Supone que si se fermenta esperma, nace un hombre pequeño al que llama el *homunculus*.[5]

En el relato de Collodi no se presentan así las cosas. No se trata de cabalistas ni alquimistas, tampoco de una experiencia científica, sino de la vida accidental que irrumpe entre los gestos cotidianos de dos hombres sencillos. El carpintero Cereza

[4] María Negroni, en un texto de título *Encuentros con el Golem de Praga*, recuerda algo que está en sintonía con la cita de Borges: "Adán es, probablemente, la representación más difundida de un Golem de que tenga memoria la humanidad. Al margen de él (de nosotros), la lista de sueños sobre creación de seres animados es cuantiosa. El *homunculus* de Paracelso, la Olympia de E.T.A. Hoffman, el ruiseñor de Andersen, el engendro de Frankenstein, la prostituta-robot de Metrópolis".

[5] En *De Natura Rerum*, vol. 2, lib. 1, Paracelso (1493-1541) narra los pasos de esa creación sagrada: "Encerrad en un alambique, durante cuarenta días, licor espermático de hombre; que fermente hasta que comience a vivir y a moverse, hecho fácil de reconocer. Después de este tiempo, surgirá una forma parecida a la de un hombre, pero transparente y casi sin sustancia. Si después de esto se le alimenta todos los días, prudente y cuidadosamente, con sangre humana, y se le conserva durante cuarenta semanas con un calor constante igual al del vientre de un caballo, este joven producto se convierte en un verdadero niño viviente, con todos sus miembros, como el que nace de mujer, aunque mucho más pequeño. Hay que criarle con mucha diligencia y cuidados hasta que crezca y empiece a manifestar su inteligencia".

quiere hacer la pata de una mesa y el viejo Geppetto modelar una marioneta de madera con la que ganarse la vida en las tabernas. La historia de Pinocho no cuenta, otra vez, el anhelo del hombre de conocer el secreto de Dios o de descifrar los enigmas del universo. Narra otro asunto: la tensión insuperable entre una existencia tediosa y el deseo de otra cosa. Deseo que no goza tanto por su vocación transgresiva como por su pasión por el juego, el movimiento, la fantasía.

VII. (DESOBEDIENCIA)

Pinocho es la historia de un tender hacia. El deseo es el movimiento de un tender. Un tender sin algo hacia qué. Un tender que tiende sin meta, dirección, paradero. El deseo no *muerde*, sin embargo, en cualquier cosa. ¿Algo atrae al deseo o su tender envuelve de un atractivo a la cosa?[6]

Pero ¿qué del deseo se relata en Pinocho? Esa materia fibrosa desprendida de un árbol no espera milenarias transformaciones ni podredumbres liberadoras de otras existencias mudas. Pinocho antes de ser Pinocho es un leño que desea. Expresa el ansia de escapar a la eterna espera de nada. Avidez de tender más allá de su nadería de madera. Pinocho antes de ser Pinocho es proyecto de fuga.

La historia de Collodi es, también, la del deseo de travesura. Pinocho es inquieto y revoltoso, inventa juegos que molestan a las personas mayores. Pero sus travesuras no importan como anécdotas de un pícaro, sino como travesías desencadenadas,

[6] Oscar Masotta, en un seminario que dicta en Vigo en 1976, menciona la tesis de Guattari del deseo como *transversalidad*. Dice entonces que "el deseo muerde en los objetos que son los objetos de la historia, los conflictos sociales, las coyunturas políticas". ¿El deseo boca cortante, dentadura que mastica? Esa *mordedura* recuerda que el deseo suele caer en el anzuelo: pica (en algo) preso de un engaño. Ya Marx supo advertir el poder del fetichismo, el ardid imaginario con el que son animadas las mercancías.

trayectorias que dejan trazos, puntos de sus incesantes despedidas:

> Apenas acabó con las manos, Geppetto sintió que le quitaban la peluca. Se volvió y, ¿qué vieron sus ojos? Su peluca amarilla en manos del muñeco.
> –Pinocho... ¡Devuélveme ahora mismo mi peluca!
> Y Pinocho, en vez de devolvérsela, se la puso en su propia cabeza, quedándose medio ahogado debajo. Ante aquella manera de ser insolente y burlona, Geppetto se puso tan triste y melancólico como no había estado en su vida. Y, volviéndose a Pinocho, le dijo:
> –¡Hijo pícaro! ¡Todavía estás a medio hacer y ya empiezas a faltarle el respeto a tu padre! ¡Eso está muy mal! Y se secó una lágrima. Solo quedaban por hacer las piernas y los pies. Cuando Geppetto hubo acabado de hacerle los pies, recibió un puntapié en la punta de la nariz.
> –¡Me lo merezco! –se dijo para sí–. Debía haberlo pensado antes. ¡Ahora ya es tarde!
> Tomó después el muñeco bajo el brazo y lo posó en tierra, sobre el pavimento de la estancia, para hacerlo andar. Pinocho tenía las piernas torpes y no sabía moverse, y Geppetto lo llevaba de la mano para enseñarle a poner un pie detrás del otro. Muy pronto, Pinocho empezó a andar solo y a correr por la habitación, hasta que, cruzando la puerta de la casa, saltó a la calle y se dio a la fuga (Collodi, 2003).

La historia de Collodi es, todavía, la del deseo que desobedece. El castigo por esa desobediencia y el arrepentimiento que no consigue doblegar al deseo que renace, cada vez, más desobediente. La gesta de una sublevación que, no obstante, obedece insurrecta.

Pinocho desatiende a quienes dicen qué camino seguir para ser bueno. Cada tanto, en medio de la adversidad, parece arrepentirse, pero nunca *"se da por vencido"*. Atraviesa obstinado cada desventura con la esperanza de recomponer su destino.

No es el muñeco del acatamiento que renuncia a su deseo. El discurso de la obediencia, entre otras cosas, es el de la conveniencia. Una convención de conductas que espera recompensa. Obedecer es portarse bien, coincidir con la expectativa de la autoridad. Algo así como portar (llevar sobre sí) las insignias de una moral. Hacerse portador de los emblemas de comportamiento requeridos por una cultura. También obedecer es, para Pinocho, aplazar los impulsos de estar a gusto o hacer lo que tiene ganas o disuadir su curiosidad.

Pinocho desobedece porque sí o porque espera una gratificación inmediata. ¿Su desobediencia es la impaciencia del deseo? Es prisa que no quiere esperar. No ansiedad enfermiza de un insatisfecho, sino excitación que tiende, que provoca lo que acontece a partir de su tender. A Pinocho las aventuras le vienen como llamado de un deseo.

El antagonismo de Pinocho cuestiona el consenso moral de la época (ir a la escuela o aprender un oficio). El deseo de Pinocho excede ese patrón de conducta. Por momentos, su desobediencia es crítica cultural. No quiere trabajar ni estudiar, pero está habitado por sentimientos nobles, solidarios, cariñosos. Al final, su antagonismo es corregido.

Una cosa es la desobediencia como disputa con la autoridad, desafío que pone en cuestión el poder del otro; y otra cosa es la desobediencia como curso que se abre tras la insistencia del deseo. En el segundo caso, está en juego el poder del deseo. La historia de un deseo que habla más allá y más acá de un cuerpo.

En Pinocho se relata el secreto del disciplinamiento del cuerpo. ¿Para tener un cuerpo necesita gobernar sus impulsos? Antes de ser carne, piel, huesos, es un pedazo de madera, una sensibilidad alocada. Una voz sin boca, sin ojos, sin experiencia. Una *sin existencia*, en la que la preposición (sin) expresa, más que una falta o carencia, un entramado de subjetividad anterior a su existencia.

VIII. (INSURRECTO)

Pinocho no practica el autoengaño, no dice querer algo que no quiere. Ni consigue embaucar a otros con sus mentiras. Cuando, por momentos, se propone ir a la escuela para progresar en la vida y cuidar de Geppetto es sincero. Pinocho es proyectado como un pícaro, aunque no cumple todas las condiciones del género picaresco que tan bien describe, entre nosotros, Horacio González (1992). No es un héroe que abusa de la *retórica del pretexto* para ocultar lo que quiere o justificar lo que acaba de hacer disfrazándolo de otra cosa. No esconde los motivos de sus actos. Ni es descubierto por sorpresa haciendo lo indebido. Ni practica la hipocresía moral. Pinocho expresa lo que el fingimiento social amonesta o prohíbe: el entusiasmo por el desvío. Pero, tampoco el entusiasmo de Pinocho debe confundirse con un hedonismo que calcula placeres convenientes o consume excitaciones inmediatas. Pinocho declara de entrada su rechazo por la moral del sacrificio personal como camino para ser un niño bueno, aunque no descarta, para alcanzar lo que más quiere, cada tanto, la posibilidad de algún sacrificio. Al cabo, el relato de Collodi dice más de lo que tal vez quiere decir. Aun cuando parece confinar los actos de Pinocho a los de un pícaro, la marioneta actúa como un sujeto insurrecto.

IX. (DOLENCIAS)

El muñeco de madera se niega a seguir el destino de todos los niños que son obligados a ir a la escuela: no quiere estudiar. Se divierte corriendo mariposas o destruyendo nidos de pájaros. Tampoco desea trabajar. De los oficios del mundo, solo le agrada comer, beber, dormir, divertirse. Vagabundear de la mañana a la noche.

Cuando Pinocho llega al *Pueblo de las Abejas Industriosas*, advierte las calles repletas de personas laboriosas, un sitio en el que todos trabajan concentrados en su actividad. Es una comarca en la que, como dice Collodi, "ni buscándolo con lupa se podía encontrar un holgazán o un vagabundo"; un pueblo armónico de vidas sacrificadas. Cada habitante lleva una carga pesada. Criaturas resignadas que andan cansadas, sudorosas, jadeantes, por el esfuerzo de todos los días. Pinocho exclama ante ese panorama impresionante: "¡Está claro!... ¡Este pueblo no es para mí! Yo no he nacido para trabajar" (Collodi, 2003).

El grillo que habla predice que si se niega a ir a la escuela, terminará mal. En otro momento, Pinocho confiesa a su cariñosa Hada que no quiere trabajar porque se fatiga. A lo que su querida madrina responde:

> Hijo mío los que dicen eso acaban siempre en la cárcel o en el hospital. El hombre, para que lo sepas, nazca rico o pobre, está obligado a hacer algo en este mundo, a ocuparse en algo, a trabajar. ¡Ay de quien se deje atrapar por el ocio! El ocio es una enfermedad feísima y hay que curarla en seguida, desde pequeñitos; si no, de mayores no se cura nunca" (Collodi, 2003).[7]

En muchos pasajes de sus aventuras, Pinocho siente hambre. Son circunstancias en las que se encuentra solo, desprotegido, desamparado. En un momento exclama: "¡Ay, qué enfermedad más mala es el hambre!".

[7] Unas décadas después, algo de esta *ética ociosa* se expresará en *Los inútiles* (1953) de Federico Fellini. Una película que relata la historia de cinco muchachos que no han trabajado nunca. Un grupo de "buenos para nada" que pasan los días en un bar de la ciudad de Rimini hablando de mujeres, poesía, sueños que no realizarán. Una banda de ociosos divertidos que viven tiempos sin apuros ni obligaciones. Recuerdo una escena en la que Alberto Sordi, un tipo mantenido por su hermana, hace un *corte de manga*, desde un auto en movimiento, a unos obreros en plena tarea. Unos metros más adelante el coche se descompone quedando a merced de la furia de los trabajadores burlados.

De las dolencias de la vida, Pinocho reconoce en primer lugar las del hambre y las del frío. Las necesidades de comer y abrigarse como padecimientos de las criaturas vivas. También sufre cuando extraña a su padre o cuando algo malo sucede a quienes ama. Pero no teme el *mal del ocio*. El ocio le acontece como ímpetu de su alegría, de su curiosidad, de su disposición a jugar. Pinocho es un apasionado. Potencia de desear que no conoce el tedio, el hastío, el aburrimiento.

Collodi desliza, a lo largo de los episodios, lecciones morales, moralejas sobre el buen comportamiento, la humildad, la generosidad, la dignidad de tener la ropa limpia, los beneficios de una vida austera, las tristes pero dignas privaciones de la pobreza, la nefasta seducción de las malas compañías.

Las maldades de Pinocho son siempre provisorias, circunstancias que proyecta reparar o distracciones del deseo que no calcula consecuencias o incidentes en los que padece injusticias. A su manera, tiene convicciones, dice en un momento en el que, obligado a hacer de perro en un gallinero, ayuda a atrapar a unos ladrones: "Porque hay que saber que yo soy un muñeco que tendrá todos los defectos del mundo, pero nunca he tenido el de ser largo de uñas ni cómplice de la gente deshonesta".

Tras cada travesura, Pinocho promete que será un niño bueno, que irá a la escuela, que estudiará mucho, que se destacará entre los que más saben. Incluso que aprenderá un oficio y será un apoyo y consuelo en la vejez de su padre.

X. (EL OCIO ES UNA ENFERMEDAD FEÍSIMA)

Collodi presenta una idea negativa del ocio. Como si fuera una experiencia de despilfarro malsano, la enfermedad de los holgazanes. ¿Pero qué es el ocio para Pinocho? Entre *il dolce far niente* y la maldición divina que dice "ganarás el pan con el sudor de tu frente". Pinocho será cada vez tentado por su de-

seo. Estar ocioso no es para él estar sin hacer nada. El ocio no es solo eso que hace cuando no trabaja, estudia o realiza una ocupación obligada para complacer a las morales que lo asedian. Sus estados ociosos no se definen tanto por representar su tendencia hacia el descanso, el entretenimiento, la diversión, como por expresar su deseo de hacer lo que más quiere. Pinocho es ocioso cada vez que sigue el llamado de su entusiasmo. La palabra ocio, en el muñeco de madera, hace serie con los términos: tiempo para sí, deseo, juego. Pinocho objeta la moral del trabajo que instruye que cada uno debe estar ocupado la mayor parte del tiempo, y que puede descansar, alimentarse y distraerse solo para reponer fuerzas perdidas. Para la marioneta insurrecta, ocio significa fiesta del deseo.

Aristóteles sugiere, en *Ética a Nicómaco*, que vivimos para alcanzar el ocio. Pero, para el griego, el ocio supone tanto un saber como el secreto de una productividad. En su lengua la palabra *skholé* puede significar "vagar", "tiempo libre", "descanso", "vacación", "ocio", "paz", "tranquilidad", "estudio", "escuela", "tregua", "lentitud", "pereza", "inactividad". Mientras que el mismo término con el prefijo de la negación *askholé*, suele significar "ocupación", "trabajo", "tener algo que hacer" o "estado de servidumbre". Entre los romanos, el ocio deja de ser el fin de toda actividad para pasar a ser un medio de descanso y distracción para retomar el trabajo. Así piensan la función de los estadios, teatros, circos, como espacios de *recreo* para que un sector del pueblo se recupere del desgaste laboral. El derecho al ocio durante muchos siglos formó parte de la lucha entre clases sociales. La fiesta del deseo requiere de un excedente. Marx piensa que la alienación, entre otras cosas, es sustracción de la posibilidad de ocio a los trabajadores. La liberación de la humanidad requiere tiempo liberado de la necesidad de trabajar.

Paul Lafargue, nacido en Cuba, descendiente de esclavos negros y de colonos españoles, escribe, hacia 1880 en Francia, *El derecho a la pereza*, un texto contemporáneo al relato de Collodi.

Un manifiesto escandaloso lleno de ironía y humor, que propone disfrutar de la vida siguiendo ideas de los *Manuscritos del 44* que redactara el padre de su esposa Laura Marx. Lafargue piensa que urge liberarse del trabajo para alcanzar un mundo de placer. Recuerda que Dios enseña a sus criaturas el ideal de la pereza. "Después de seis días de trabajo se entregó al reposo por toda la eternidad". Imagina un futuro en el que las máquinas realizarán los trabajos esclavizantes que hasta el momento pesaban sobre hombres y mujeres de la tierra. Y que entonces "la clase obrera se alzará en su fuerza terrible para reclamar, no ya los derechos del hombre, que son simplemente los derechos de la explotación capitalista, ni para reclamar el derecho al trabajo, que no es más que el derecho a la miseria; sino para forjar una ley de hierro que prohíba a todo hombre trabajar más de tres horas diarias." Se ha dicho que Lafargue retoma ideas de Rabeláis, Tomás Moro, Fournier. Al principio de su libro presenta esta cita de Lessing: "Seamos perezosos en todo, excepto en amar y en beber, excepto en ser perezosos".

XI. (DESEO DE DESVÍO)

Las aventuras de Pinocho no representan la renuncia o el abandono de lo prometido sino el desvío. La dilación como interferencia del mundo, de la fantasía, del amor, de la ambición. También el desvío como perplejidad de una existencia apasionada. O la curiosidad como fiebre de un ir hacia que se realiza como deseo de vivir. O la obstinación que enfrenta peligros e insiste en continuar en medio de la adversidad.

Pinocho construye, como dice Collodi, "castillos en el aire". Vive entregado a los sueños. Entre andar sobre el piso firme y despegar sus pies de la tierra, elige esto último. Prefiere equivocarse yendo tras de su deseo antes que vivir sin sobresaltos siguiendo consejos seguros. Imagina que es posible en el

"Campo de los Milagros" sembrar monedas para que germinen y florezcan fortunas incalculables.

Pinocho no desea algo prohibido. No siente atracción por lo prohibido, la prohibición no enciende su deseo. Prescinde de ese poderoso estimulante. El movimiento de su *tender* no lo necesita. A lo sumo, lo prohibido es la materia con la que se amonesta o se arrepiente, sin que por ello se debilite la potencia de sus desvíos que renacen.

Pinocho, a veces, imagina la convivencia de objetivos opuestos, o aplaza una cosa por otra que le gusta más o, simplemente, rechaza lo que no quiere. Pero, jugar, divertirse, hacer travesuras, no son las metas que su deseo persigue, sino modos empecinados de un *tender* sin algo hacia qué.

Cuando se dice que Pinocho es un practicante del desvío se quiere dar a entender que su deseo no solo no tiene metas sino que es desvío que no cesa. No es un exigente insatisfecho con todo lo que encuentra, sino un ocurrente que siempre siente ganas de aventurarse hacia lo otro.

XII. (HÉROE)

Pinocho está hecho de buena madera. Una materia digna, dura y resistente. A pesar de tener miedo es valiente. También cariñoso, crédulo, alegre. Realiza actos heroicos por amistad o arriesga su vida para auxiliar a su padre, o incluso se compadece de sus perseguidores cuando estos se encuentran en peligro de morir. Nunca se da por vencido, tiene un sentido de la libertad que otros muñecos desconocen. En cada una de las situaciones adversas actúa con dignidad. Una especie de sensibilidad que trata de cuidar la vida del otro.

Cuando Pinocho llega por primera vez a la escuela, padece la crueldad de los chicos que lo rechazan por ser un muñeco. Pinocho tolera todas las agresiones ("hubo quien quiso atarle unos hilos a los pies y a las manos, para hacerlo bailar"), hasta que se le acaba la paciencia. En ese momento, declara con energía y tranquilidad que, así como él respeta a los demás, tiene derecho de ser respetado. Pero su pedido solo será escuchado después de una breve pero contundente batalla (dominada a codazos y patadas de su dura madera). Recién entonces Pinocho logra la estima y la simpatía de todos.

XIII. (EL MAL DE LA NARIZ)

La hermosa niña de cabellos azules (que es Hada) salva a Pinocho de morir colgado del cuello en un árbol del bosque, por seguir arrebatos de su corazón imprudente. Tras ser visto por tres médicos, Pinocho queda al cuidado de la cariñosa Hada que le ofrece, con infinita ternura, medicinas que el convaleciente se niega a tomar envuelto en llanto, quejas, molestias caprichosas, excusas. Pinocho, que ya tiene una nariz larga, recién entonces padece el mal de la nariz que le crece tras cada mentira que dice ante el Hada: "Su nariz había crecido tanto que no pasaba por la puerta".

No se trata tanto de que Pinocho abuse de la insinceridad ni, como se dice, que las mentiras tengan patas cortas. Ocurre otra cosa: Pinocho no puede ocultar lo que calla o esconder lo que niega: el mal de la nariz no le permite el disfraz. O dicho de otro modo, la nariz le crece no tanto porque miente sino porque no es un niño de verdad. No hay humanidad sin mentira. Por otra parte, solo es sincero aquel que teniendo la opción de engañar decide decir la verdad.

En otro episodio, Pinocho es acusado de haber herido a un chico. Algo que no hizo y que hubiera querido evitar. Por suerte, el golpe no fue grave. Pinocho recibe la buena noticia haciéndose pasar por otro. Un campesino le explica que el responsable es un tal Pinocho, un indeseable social. A lo que el muñeco

responde que son calumnias. Explica que conoce a esa persona y que le parece "un gran chico, lleno de ganas de estudiar, obediente, cariñoso con su padre y su familia...". En ese momento, comienza a alargársele la nariz. Entonces, asustado, desmiente sus palabras. Traiciona algo que de verdad cree para decir otra cosa que se le impone como verdad sobre sí mismo. El mal de la nariz, por segunda vez, hace que Pinocho no pueda participar de la duplicidad de la verdad, circunstancia que lo excluye de la condición humana. "No haga caso, buen hombre, de todo lo que le he dicho; conozco perfectamente a Pinocho y puedo asegurarle también que es realmente un niño desobediente y un haragán, y que, en vez de ir a la escuela, se va con sus camaradas a hacer travesuras".

No todas sus mentiras, sin embargo, tienen las mismas consecuencias. Hacia el final, cuando miente por amor no sufre el mal de la nariz. Cuando renuncia a comprarse un traje nuevo por ayudar a su querida Hada, oculta la verdad a Geppetto.

> Cuando Pinocho regresó a casa, su padre le preguntó:
> –¿Y el traje nuevo?
> –No pude encontrar uno que me sentara bien. ¡Paciencia!... Lo compraré en otra ocasión (Collodi, 2003).[8]

XIV. (POTENCIA UTÓPICA DE LA INGENUIDAD)

Pinocho es estafado una y otra vez por la Zorra y el Gato, quienes le prometen que puede enriquecerse sin esfuerzo. Cree en ellos a pesar de muchas advertencias e indicios de estafa. O

[8] No menciono presuntas interpretaciones que relacionan el mal de la nariz con metáforas de la erección. Versiones que podrían resumirse con este chiste apenas apto para un pie de página: "¿Sabés qué le dice Caperucita a Pinocho cuando están haciendo el 69? ¡Mentime, Pinocho... Mentime!"

es burlado por compañeros que envidian sus logros escolares. Pinocho es ingenuo porque desea. Como los amantes que niegan el abandono, el desamor, la crueldad, porque a pesar de todo desean creer en ese amor. Lo pueden persuadir de que el dinero se puede sembrar y recoger en un campo fértil, igual que si fueran porotos o zapallos, no tanto por la habilidad embaucadora de sus verdugos, sino porque le prometen justo lo que busca. La ingenuidad de Pinocho es potencia que desea.

Cada una de sus desobediencias deriva en una aventura de deseo. Es cierto, al final, todo termina en circunstancias desgraciadas o experiencias de desilusión. Pero en cada ocasión, el muñeco enfrenta las consecuencias con ingenio y valor. Su deseo es infatigable. Como cuando atrapado en el vientre del monstruo marino insiste, a pesar de su temor, ante su amigo el Atún resignado a morir, en que debe haber una forma de huir y que la encontrará.

XV. (AMISTAD DESEOSA DE JUGAR)

En uno de los capítulos finales, Pinocho regresa a la casa del Hada que siempre lo perdona. Promete que será bueno y que, esta vez, no dejará de estudiar. Así, Pinocho se convierte en el mejor alumno de la escuela. Su comportamiento, por fin, es satisfactorio. Entonces, la bondadosa Hada le anuncia que dejará de ser un muñeco de madera para transformarse en un muchacho de carne y hueso. Se organiza un gran desayuno (doscientas tazas de café con leche y cuatrocientos panes con manteca) en la casa del Hada para festejar el acontecimiento. Sin embargo, otro desvío suspende la fiesta. Pinocho busca hasta el cansancio a Mecha, el chico más perezoso y travieso de la escuela, a quien quiere mucho. Y, al final, en vez de convertirse en un niño, parte a escondidas con su amigo hacia el "País de los Juguetes". ¿Qué es el *País de los Juguetes*? El sitio más seductor del mundo, un lugar utópico

para los niños, un paraíso en el que todos viven alegres, un estado ideal en el que cada uno juega y se divierte desde la mañana a la noche, una comunidad de felicidad en la que los chicos no tienen obligaciones ni sufrimientos.

> Allí no hay escuelas, ni maestros, allí no hay libros. En ese bendito país no se estudia nunca. El jueves no se va a la escuela; y las semanas se componen de seis jueves y un domingo. Figúrate que las vacaciones de verano empiezan el primero de enero y acaban en diciembre. ¡Al fin encontré un país que me gusta realmente! ¡Así deberían ser todas las naciones civilizadas!... (Collodi, 2003).

Un maravilloso pueblo solo habitado por niños de entre ocho y catorce años. Una atmósfera de algarabía en las calles. Bandas de chicos por todas partes que juegan a los dados, al tejo, a la pelota. Grupos que montan caballitos de madera; disfrutan de la gallina ciega, de las escondidas, de hermosos disfraces. Pandillas que gozan de recitar, cantar, dar saltos, caminar con las manos en el suelo y las piernas por el aire, rodar un aro, pasear vestidos de generales con un gorro de papel y un sable de cartón. Una multitud de niños que ríen, gritan, se llaman entre sí, aplauden, silban, imitan cacarear a una gallina cuando pone un huevo. Una confraternidad fundada en la amistad deseosa de jugar.

> En todas las plazas se veían teatrillos de lona, atestados de niños de la mañana a la noche, y en todas las paredes de las casas se leían inscripciones al carbón de cosas tan pintorescas como estas: ¡Vivan los guguetes! (en vez de juguetes), no queremos más hescuelas (en vez de no queremos más escuelas), abajo Larin Mética (en vez de la aritmética), y otras maravillas por el estilo (Collodi, 2003).

Tras cinco meses de tan hermosa vida, a Pinocho le brotan orejas de burro, se convierte en un asno con cola y comienza a rebuznar. La última enseñaza de Collodi es que "los niños que dejan de estudiar y vuelven las espaldas a los libros, a las escuelas y a los maestros, para dedicarse por entero a los juegos y diversiones, ¡sólo pueden tener mal fin!...". Tarde o temprano se transforman en lo que son: pequeños asnos. El "País de los Juguetes" es una trampa de felicidad para apropiarse de los niños utilizándolos como fuerza de trabajo bruta. Así, Collodi afirma que el destino de los desobedientes, que no estudian, es la esclavitud.[9]

XVI. (EL SÍ DEL ENTUSIASMO)

Escribe Nietzsche en "Del espíritu de la pesadez" incluido en su libro *Así habló Zaratustra*:

> ¡Nosotros llevamos fielmente cargada la dote que nos dan, sobre duros hombros y por ásperas montañas! Y si sudamos, se nos dice: ¡Sí, la vida es una carga pesada! ¡Pero solo el hombre es para sí mismo una carga pesada! Y esto porque lleva cargadas sobre sus hombros demasiadas cosas ajenas. Semejante al camello, se arrodilla y se deja cargar bien. Sobre todo el hombre fuerte, paciente, en el que habita la veneración: demasiadas pesadas palabras ajenas y demasiados pesados valores ajenos carga sobre sí. ¡Entonces la vida le parece un desierto! (Nietzsche, 1997).

En la circunstancia desgraciada de que los niños felices en el "País de los Juguetes" se transformen en asnos, reside una mora-

[9] Suele vincularse esta metamorfosis con uno de los relatos de Apuleyo (escritor africano en lengua latina, año 125 de la presente era) que se llama *El asno de oro*. Allí, Lucio, un mercader de Corinto, se convierte en asno por un accidente. Como animal, pierde la posibilidad de la palabra, aunque conserva su sensibilidad humana. Tras una serie de adversidades penosas, recupera su condición de hombre.

leja brutal. El espíritu de la pesadez del que habla Nietzsche ejecuta un castigo ejemplar. Los niños que ríen, juegan, gozan de la libertad de los cuerpos, son condenados a llevar una pesada carga.

Deleuze en su *Nietzsche y la filosofía* anota que el "sí" del asno es un falso sí. Un sí que no sabe decir no. Un sí que acepta paciente el dolor. Un sí que consiente sobre sus espaldas el peso de un mundo ajeno. Un sí sumiso que soporta lo impropio. Un sí que se conforma a la expectativa del otro, que adhiere a la autoridad, que se suma a la mayoría. El falso sí del aguante. El que aguanta calla, se contiene de decir, de gritar, de quejarse. Lejos de la protesta o la oposición, admite el padecimiento como naturaleza o destino. El que aguanta dura sin disentir. Pero ese sí del acatamiento no es afirmación. Afirmar es liberarse de valores que enferman. Posibilitar la levedad de los cuerpos que inventan una vida ligera (no porque transcurre veloz, sino porque baila sobre la superficie de las cosas), ligereza que es un modo de vivir tras advertir la inconsistencia del mundo.

Pinocho lleva la pesada carga del *deber ser*. Suda en su materia tallada la exigencia de trabajar y estudiar, pero no está habitado por la veneración ni por el miedo. No actúa con sumisión religiosa ante valores que no comparte. La vida es para él una invitación que lo tienta a hacer lo que más le gusta. El sí de Pinocho no es el del acatamiento, sino el del entusiasmo. El muñeco animado va tras su afirmación a pesar de las consecuencias. Me quedo con una sensación después de cada episodio de su historia: Pinocho es ingenuo porque cree posible la realización de sus sueños, pero en ese aventurarse a lo que más quiere reside, precisamente, su potencia.

XVII. (AL FINAL, SE TRANSFORMA EN NIÑO)

El director de una compañía de payasos compra a Pinocho (transformado en burro) para enseñarle a bailar y a saltar aros,

pero en su primera función, distraído por la visión de la hermosa *Hada*, se quiebra una pata y es vendido a otro insensible que quiere su piel para hacer un tambor. El hombre para matarlo lo arroja al mar, pero, Pinocho comido en su envoltura de asno por unos peces, vuelve a ser el muñeco de antes. Loco de contento huye nadando hasta ser tragado por un monstruo marino gigante, insaciable y voraz, el terrible *Tiburón*, conocido como *El Atila de Peces y Pescadores*.

Tras encontrarse con el Atún que se siente vencido, Pinocho advierte una luz en el fondo de las entrañas de esa tenebrosa prisión. Siguiendo esa pista, encuentra a Geppetto que lleva dos años allí. La última vela está por consumirse. La oscuridad significa la muerte para ambos. No hay tiempo que perder, tienen que huir en seguida. Pero, ¿cómo? "Escapando por la boca del Tiburón y tirándonos a nado al mar". Geppetto no sabe nadar. Pinocho lo llevará sano y salvo a la playa sobre sus hombros. "¡Ilusiones, muchacho!, replicó Geppetto –sacudiendo la cabeza y sonriendo melancólicamente–. ¿Crees posible que un muñeco que apenas mide un metro, como tú, pueda tener tanta fuerza como para llevarme a nado a hombros?". Pinocho propone que prueben. "De todos modos, si está escrito en el cielo que debemos morir, por lo menos tendremos el consuelo de morir abrazados".

Atraviesan el vientre del Tiburón hasta llegar a la garganta. Allí esperan el momento para la fuga. Un estornudo de la bestia dormida los lleva otra vez hacia atrás. Pinocho, insiste, intenta otra vez. Avanzan por la lengua hasta la punta de la boca. Saltan al mar.

Pinocho nada con Geppetto sobre sus hombros para alcanzar la playa hasta que no puede más. Por suerte, su amigo el Atún resignado, que siguió sus pasos, los auxilia. Una vez en tierra, Pinocho se dedica a cuidar a Geppetto, trabaja y estudia. También ayuda con esfuerzo a su querida Hada que está enferma. Después de un tiempo, una mañana despierta transformado en un niño de verdad.

XVIII. (ACATADO)

Collodi presenta la experiencia de la niñez como invención de un cuerpo acatado. El aprendizaje de la discreción como neutralización de la potencia del deseo, como trabajo de ocultamiento de su sin fin. La nariz que le crece es, entre otras cosas, signo de indecencia en su rostro. Un cuerpo acatado es un cuerpo rescatado. Recuperado o sustraído de su ir hacia más allá de cualquier meta. Pinocho deviene niño no como sujeto de un deseo imprevisible, sino como objeto de acatamiento cultural, como marioneta conducida hacia una representación de deseo ideada por su padre, el grillo que habla, la hermosa hada, y las otras fuerzas morales que lo habitan.

Cuerpo acatado significa cuerpo de la sumisión, del respeto, del cumplimiento. Deseo, por fin, orientado hacia esa sociedad que se ofrece como objeto de bien.

Pinocho, al final, se transforma en un niño como los demás. Recibe ese premio por ser obediente y portarse como corresponde. Un títere recatado. Entonces, la historia termina. "Y el viejo Pinocho de madera ¿dónde se ha escondido? Míralo ahí respondió Geppetto, señalando una gran marioneta apoyada contra una silla, con la cabeza vuelta hacia un lado, los brazos caídos y las piernas cruzadas y dobladas por la mitad". Concluyen las aventuras, las cosas extraordinarias por venir. El muñeco de madera que ya no se sostiene en pie, sin embargo conoció el secreto de la vida. La experiencia del ser como verdad dividida. La tensión entre hacer lo correcto y dejarse llevar por el desvío. La senda de la imperfección humana. La fuga siempre malograda.

POST SCRIPTUM: ¿DE QUÉ FUGAR?

El texto de Marcelo Percia, que acaban de leer, tuvo en nuestro equipo muchas resonancias, despertó reflexiones y nuevas preguntas sobre la fuga. Así nació este *post scriptum*.

Qué tentación para la mirada pedagógica ver en Pinocho la "fuga malograda" o el "éxito" de la socialización disciplinaria. Un éxito cuya contracara parece ser el aplastamiento de ese flujo deseante que bien describe Marcelo.

Pinocho nos sitúa en una tensión ineludible. Por un lado, esa fuerza vital huidiza de la cristalización de formas; por otro, la maquinaria cultural con sus moralidades, imperativos y "fabricaciones".

Dejemos por un rato la retórica nostálgica o denostante acerca de la pedagogía y sus operaciones y procuremos fugar hacia otro costal. Retomemos dos fragmentos del texto. "Pinocho es la historia de un tender hacia, el deseo es el movimiento de un tender. Como el Golem, Pinocho es vida inacabada, forma imperfecta [...]. Geppetto proyecta su voluntad en esa contextura sin percibir del todo que esa existencia tiene vida más allá de su arte". Aquí radica el tironeo histórico entre impulso vital y maquinaria institucional. Pero es necesario revisar este tironeo en las coordenadas actuales para no "fugar" a esas abstracciones congeladas que poco encarnan en las experiencias concretas.

Intentemos un ejercicio, el de pensar ya no la tensión de la máquina institucional que oprime el impulso vital, sino aquella que se mueve entre impulso vital y nuevas formas de poder que, sin censura y lejos de un panóptico, aplasta las energías creativas, vitales, experienciales.

Nos mueve no solo la inquietud de pensar aquello que se mueve, insiste y resiste sino también la experiencia de tiempos de desfondamiento. En las contingencias actuales, más que fuga malograda, deberíamos hablar del ocaso de los moldes. ¿Cuál es el problema que nos roza?, ¿la resistencia a la supuesta opresión institucional o la necesidad de inventar nuevas formas de intercambio social, digamos sin tapujos, nuevos modos institucionales que, al tiempo que permitan la consistencia de alguna forma de entramado, permanezcan abiertas a las contingencias y a las plurales formas de constitución de lo social?

El texto de Marcelo merodea dos cuestiones: el impulso vital y las formas de cazarlo, cuyas consecuencias, por lo menos desde el relato de Collodi, pueden verse en los efectos aplastantes y modelizantes.

Detengámonos primero en el impulso vital, en esa sensibilidad atrapada en una corteza de madera, en esa existencia que aún no tiene la forma de niño; para luego pensar una paradoja, una verdadera paradoja: ¿qué tipo de institución es la condición para que esa sensibilidad primera, ese flujo desbordante, encuentre un terreno de despliegue, de expresión, y cuyo límite no suponga un cierre al misterio del devenir?

Simmel resume de la siguiente manera el dilema de la vida: "no puedo negar que como reverso frente al rigoricismo moral kantiano a menudo tuve la impresión de un desamparo anárquico frente a los momentos de la vida no susceptible de esquematización lógica" (Simmel, 2001). Dilema, tensión irresoluble, tragedia (por su tono ineludible) de la cultura moderna que este filósofo vitalista resume del siguiente modo: "Se trata de la objetivación de la vida creadora, de la contradicción de principios entre la vida continuamente variable y los productos fijos que ella produce y que luego le exigen que se adapte a sus contornos y leyes. La vida creadora produce formas que chocan con lo más hondo de la vida, justamente con su imposibilidad de detenerse en un punto" (Simmel, 2001).

"Pinocho no fuga hacia la nada, el deseo busca siempre un objeto en el que morder", escribe Marcelo. Y el punto de inflexión pasa por pensar hoy esos desbordes, esa adrenalina, esas presencias que no se dejan atrapar por los imperativos pedagógicos.

Una pregunta podría ser: ¿de qué se trata una fuga que no fuga del encierro?

Renunciar a ver allí un flujo, aunque caótico, inapresable, cuyas formas también puedan ser disolventes, nos resta toda potencia de invención. El dilema actual no se dirime en la fuga de las amarras institucionales o en la restitución de las mismas, sino en la decisión de atravesar umbrales de pensamiento sensibles a encontrar nuevas formas de composición.

El problema estaría mal planteado si creyéramos que el punto está en emprender huidas transgresoras, dado que los cimientos que nos contenían han dejado de atrapar y dar forma al sujeto. No se trata de la desaparición de los mecanismos disciplinadores, sino de la contundencia de una nueva forma de regulación más próxima a la modulación que al molde. Probablemente si la historia de Pinocho se escribiera hoy, el modo de "aplastamiento" de las energías vitales radicaría en convertirlo en arquetipo de identificación mediática. Más que la censura, más que los esfuerzos por restituirlo a los cánones civilizatorios, Pinocho se convertiría en una Barbie de consumo o en el personaje de un *best-seller* a imitar o en la ilusión de comprarlo a través de un "Llame ya". Lazzarato lo explica de este modo: "Como la potencia de multiplicidad ha roto el régimen de encierro, no hay otro modo de actuar sobre esas subjetividades sino modulándolas en un espacio abierto. El control se superpone a la disciplina" (Lazzarato, 2006).

Digámoslo así: Pinocho es la fabricación de un sujeto a imagen y semejanza de un ideal. Pinocho es *la fuga malograda* o, dicho de otro modo, la consecuencia de una energía deseante restringida. Pinocho, en la versión de Collodi, es el resultado de un mecanismo encargado de vigilar los cuerpos y moldear los comportamientos. Esa máquina de funcionamiento, cuyas formas fueron entre otras la familia, la fábrica, la escuela, está en baja. Esto no supone haber conquistado la absoluta libertad ni imaginar ingenuamente que el poder no ha mutado en nuevas formas de control. Estas formas comandadas hoy por las lógicas mediáticas no ejercen censura ni represión sino que, en términos de Suely Rolnik, secuestran las capacidades inventivas, se nutren de ellas, de las proliferaciones múltiples, despojándolas de su tono experimental y libertario, y poniéndolas

al servicio de la mercantilización, de la repetición, del aniquilamiento creativo, de la ilusión hedonista y el consumo. Pero esas formas que decimos mediáticas no se reducen a los artefactos, a los llamados medios de comunicación. Se trata de modos que funcionan a la manera hipnótica, o bien de una suerte de retórica donde todo puede ser dicho, donde proliferan los mejores y más "revolucionarios" discursos progresistas pero sin ninguna, o con bajísima, capacidad de generar movimientos y de asir las dinámicas reales que rozan nuestras prácticas. El campo educativo está saturado de palabras, de innovaciones didácticas, de renovados recursos, de especialistas de todos los temas, y la sensación es que su fuerza se circunscribe a la creación de una realidad que se alimenta a sí misma mediante una lógica de funcionamiento inmutable ante los contextos vitales, ante los entornos sociales, ante las oscilaciones y las mutaciones de las dinámicas cotidianas.

Conviene distinguir entre una creatividad concebida como mera innovación de artefactos y una práctica de creación de nuevas formas de vida.

¿Qué nos lleva a pensar el texto de Marcelo? En primer lugar, hay en su escritura un tono, un modo de decir siempre abierto, siempre inquietante que sale de sí para mostrarnos nuevos problemas. Si los ojos que miran están permeados por la tradición pedagógica, el énfasis melancólico estará puesto en la otrora eficacia institucional, que lejos de los tiempos de Pinocho intentaremos sin éxito restituir. Preferimos en cambio detenernos en la fuga (mas no malograda), en ese impulso que en algunas ocasiones, desquiciado, no encuentra formas de multiplicación, de diferenciación; pero que en otras circunstancias se presenta expansivo desplegando toda su potencia inventiva y muchas veces ciega a las representaciones pedagógicas.

Pinocho, la fuga malograda nos invita a registrar los desvíos, las energías que pujan por hallar formas de expresión. Probablemente las redundantes preguntas (¿cómo parar la violencia?, ¿cómo frenar la atención dispersa?, ¿cómo evitar los ausentismos?) puedan girar hacia búsquedas afirmativas: ¿qué vemos en esos cuerpos juveniles que irrumpen en la escuela casi intempestivamente arropados de una estética que no alcanzamos a descifrar? ¿Dónde circula esa energía deseante, qué formas asume, cómo conectar con ellas, cómo ofrecer nuevas experiencias en las que morder? ¿Seremos capaces de echar a andar nuestra in-fancia, que, lejos de una caricatura aniñada y empequeñecida, dé cuenta de una forma tan sinuosa, tan abierta, tan vulnerable que se deje extrañar de sí misma y del entorno, explotando su inacabada forma? Como verán, ninguna de las preguntas intenta definir un estado de cosas, sino apresar, conectar, tal vez descifrar, un movimiento con el único objetivo de ampliar lo máximo posible las consecuencias de un proceso de aprendizaje.

En *Maestros errantes* (Duschatzky, 2007) analizamos una viñeta escolar en la que un maestro dice: "los chicos merodean como fantasmas en la escuela". Si solo vemos fantasmas intentaremos armar una situación que borre esas imágenes espectrales y se distinga claramente del punto de partida; funcionando a la manera de una oposición binaria. Otro modo de operar es preguntarnos qué potencias hay en el acto de merodear. Los chicos merodean y lo hacen juntos, y mientras lo hacen hay una intención de ocupar (*¿okupar?*) un territorio. Entonces se trata de tomar la potencia de estar allí, grupalmente, y procurar producir un proceso que, explotando algunos de esos signos, genere un movimiento de apertura. La propuesta de invitar a los chicos a participar los sábados de proyecciones cinematográficas, tal como se planteó finalmente en la escuela donde los chicos merodeaban, es el ejemplo de un movimiento de diferenciación. No hay comparación con un exterior, no hay intención de superar el merodeo, solo una apuesta a la diferenciación, a asirse de la potencia para abrir nuevos horizontes de experiencia. Pero, entonces, si la infancia no refiere a esos niños que hay

que despojar de su inmadurez sino a una posición abierta a las diferenciaciones, ¿cómo pensar las instituciones? La propuesta es abandonar la idea de escuela como la que habilita el pasaje de la infancia a la madurez y apropiarse de esa dimensión de infancia. La escuela entonces, desde la infancia, piensa sus modos múltiples de agenciamiento.

Dice Paolo Virno: "Crónicamente infantil es solamente el viviente que posee familiaridad con una '*dynamis*' permanente e inarticulada" (Virno, 2004). La infancia entonces como aquella sensibilidad exploradora, como un ser en devenir. Se trata ahora de pensar las consecuencias de esta afirmación.

4. ¿ALGÚN PROBLEMA?

DE "LOS CHICOS NO ENTRAN A LA ESCUELA" A "LOS CHICOS EN LA PUERTA DE LA ESCUELA"

Chicos girando su silla para dar la espalda a su maestro. Chicos que no entran a la escuela. ¡Chicos que se escapan por la ventana! ¿Estamos frente a un problema? ¿Cuándo estamos frente a un problema? O más precisamente: ¿cuándo estamos pensando problemas? ¿Es posible predecir cuándo cabe decir que tenemos un verdadero problema? El problema no es inherente a ningún dato, no reside en ningún hecho o fenómeno en sí. El problema aparece cuando entramos en contacto con un afuera del pensamiento o, más claramente, cuando el pensamiento se ve sacudido por una fuerza que no alcanza a comprender pero que tampoco puede desoír; o sea, cuando lo pensado no alcanza. El problema aparece cuando percibimos inconsistencias y las tomamos como signos. ¿Qué es lo inconsistente? Aquello que no cierra, no encaja, no se deja atrapar por las representa-

ciones. Los chicos girando su silla, los que no entran a la escuela, los que se escapan por la ventana, como sucede en algunos sitios, no parece coincidir con la subjetividad pedagógica (nombre que designa una posición armada en relación con la ley, con las figuras portadoras de autoridad). Subjetividad pedagógica no es otra cosa que oyente disciplinado; oyente y vidente de jerarquías. "Niños a espaldas de sus profesores" necesita encontrar un nombre; la subjetividad pedagógica se quedó sin su referente y lo que se presenta resulta una inconsistencia para una percepción que busca confirmar sus supuestos.

Decíamos entonces que el problema no puede localizarse en alguna cosa en sí misma. La violencia en la escuela, la pobreza, el bajo rendimiento, las identidades juveniles no son un problema hasta que toman la forma de un signo, de una fuerza que nos empuja a pensar en los bordes de lo pensado. Y si nos empuja, nos toma, nos toca, es porque se expresa, toma forma en una trama de existencia. Las totalidades, las abstracciones, solo convocan mesas redondas y una guerra de opiniones o retóricas apelando a las más diversas argucias para imponerse. Pero en verdad, como afirma Deleuze, en las totalidades no hay nadie. Cada vez que la totalidad nos convoca a transformarla, conservarla, reformarla, destruirla, no estamos; cada enésima vez, no estamos. No es que la totalidad no exista sino que se encuentra en los modos en que existe, y de lo que se trata es de entrever la singularidad de esos modos de existencia. Además, en rigor, solo es "nuestro" problema aquel en que podemos intervenir de algún modo.

En un grupo de trabajo se plantea la siguiente situación: los chicos no entran a la escuela. ¿Es este un problema? Deleuze –leyendo a Henri Bergson– diría que es un falso problema. Se trata de un enunciado formulado en negativo: no entran a la escuela; lo cual supone su reverso: deberían entrar. Pero la cuestión no se resuelve si hacemos de ese enunciado una pregunta tal como ¿por qué no entran los chicos a la escuela?

Ensayemos posibles respuestas a este interrogante: porque no quieren, porque se aburren, porque demoran la entrada, porque "pinta" la puerta, porque..., porque... Podríamos, incluso, lanzarnos a una encuesta o a una entrevista, categorizar las respuestas y por fin atrapar las razones por las cuales los chicos no entran a la escuela. Seguramente a esa altura los chicos habrán cambiado de razones, se habrán mudado a otras puertas, estarán dispersos, morando de umbral en umbral, de esquina en esquina, del *cyber* al kiosco, navegando quién sabe dónde, o probablemente –para sorpresa de muchos– ya habrán entrado a la escuela. ¿En qué nuevo plano nos hallamos? En el mismo, en uno que supone que se trata de dar con las explicaciones de por qué el mundo es como es.

El "problema" de los falsos problemas es que su formulación no impulsa a ningún tipo de invención o intervención que sume nuevas cualidades, nuevos modos de expresión; solo se remiten a juzgar los hechos, categorizarlos a partir de valores preestablecidos procurando restituir "paraísos perdidos" o insistiendo en que se cumplan expectativas prolijamente diseñadas. La cuestión no es aplicar un pensamiento preexistente: los chicos no entran a la escuela por tal o cual cosa o para que entren es necesaria tal otra. Algunos dirán que se trata, entonces, de hacer entrar a los chicos; así, algo que no sucedía, sucede. Sí, efectivamente algo estará ocurriendo, pero –como bien sugiere Deleuze– el acontecimiento no es lo que sucede sino que *está* en lo que sucede. No se trata de que un fenómeno que no tenía lugar, ahora lo tenga (no llovía, llueve; no entraban, entran), sino de hacer nacer una experiencia, un nuevo relieve en la existencia, una potencia de actuar orientada a producir movimientos, impulsados no por un déficit a reparar sino por una pregunta que pide experimentaciones.

El mundo se vuelve interesante cuando se hace signo, abriéndose en su complejidad y perdiendo su unidad tranquilizadora. Pero, ¿cómo saber que estamos frente a signos? El encuen-

tro con un signo es lo que el pensamiento no sabe pensar, no piensa todavía; un signo se presenta cuando nuestras significaciones entran a tambalearse y el pensamiento experimenta un movimiento activo al entrar en relación con el afuera, un afuera que nada tiene que ver con una exterioridad espacial, con una lejanía, sino con lo que difiere de lo pensado, con su diferencia. El signo es lo que escapa a la representación. No se trata entonces de imaginar algún procedimiento que nos vaya a mostrar una verdad acerca de los chicos que no entran a la escuela. Se trata más bien de que el propio acto de pensar sea una creación que amplíe y complejice nuestras formas de relación. La verdad estará, en todo caso, en la producción de una conexión que sea capaz de tensionar certezas, automatismos, perezas afectivas e intelectuales en cada circunstancia de encuentro.

"Los chicos en la puerta de la escuela" se torna un problema si damos lugar a que la situación nos fuerce a pensarla, antes que a categorizarla, explicarla o resolverla en las coordenadas de los supuestos. Habrá entonces pensamiento si lo que logramos enunciar se torna una hipótesis fértil de trabajo en ese universo que, hasta el momento de pensarlo, resulta indescifrable, intolerable. Lo que le interesa al pensamiento es la heterogeneidad de las maneras de vivir y pensar, no para describirlas y clasificarlas sino para componerse con ellas.

¿Cómo pensar las subjetividades que moran en las puertas de las escuelas? ¿Qué vemos en esas formas de existencia huidizas a las prescripciones escolares? ¿Es posible la cosa común entre ellos y nosotros, independientemente de un espacio codificado? ¿En qué nos afecta que los chicos prefieran la puerta al aula? ¿Qué queda de un maestro a solas, puertas adentro de la escuela?

Como podrán advertir, los modos de interrogación que hemos ensayado presentan una diferencia sustantiva con el modo que se pregunta por qué (no entran a la escuela). Mientras la pregunta por el *porqué* va en busca de una causa, las preguntas por el *cómo* se tornan hipótesis de trabajo. En un caso, el sujeto

permanece afuera de la cosa que interroga; en el otro se implica, forma parte del campo problemático. La cuestión es saber qué es lo que produce una mutación del pensamiento y sobre todo si es de esa manera como el pensamiento experimenta un encuentro.

Hasta aquí podemos señalar que estamos frente a un problema cuando se produce el encuentro con un signo –algo que nos fuerza a pensar en los bordes de lo pensado–. Un encuentro es un afecto, una capacidad afectada en la relación con un afuera del pensamiento. Un pensamiento, considerado independientemente de un encuentro con aquello que fuerza a pensar, es simplemente una facultad abstracta, separada de su potencia creativa, que solo se limita a reflexionar o a opinar en el terreno de la representación.

"NO QUIERO HACER NADA, ¿ALGÚN PROBLEMA?"

Demos una vuelta más a la idea de problema y su relación con el signo. Enunciados tales como: "Así no se puede enseñar", "La familia no se hace cargo", "Llegan a primer año sin saber leer", suelen circular con mucha frecuencia. Estas afirmaciones ponen el ojo en los desajustes entre lo esperado y lo real, se nos presentan bajo el formato de un "supuesto problema", si entendemos por problema algo que nos remite a una obstrucción, como si se tratara de una interferencia a desechar. Una obstrucción implica en algún sentido un muro en ese derrotero que teníamos previsto; el muro está ahí, cerrándonos el paso: podemos quedar paralizados y en llanto frente a la imposibilidad, arremeter con fuerzas desmesuradas para derribarlo y así continuar con el camino trazado, o pensar otros posibles caminos. Importa menos el punto de llegada que el andar: las detenciones, las velocidades, las decisiones que vamos tomando en este recorrido que lejos de estar definido está siendo trazado.

El muro de nuestra metáfora deja de ser una interferencia y se transforma en problema cuando somos capaces de leer en él una posibilidad de pensamiento, una fuerza que nos impulsa a una prueba. "¿Cómo buscar lo que no conocemos, si por definición no sabemos siquiera lo que buscamos?" (Zourabichvili, 2004).

Vayamos a una escena:

Afuera, la lluvia dejó de ser copiosa y pareja para dar paso a una llovizna de esas que molestan, mojan y embarran. Adentro, hay pocos alumnos, también pocas maestras. Cuando llueve no siempre es fácil llegar a la escuela ni permanecer mojado con el único par de zapatillas disponible hasta las 21:30. Este Centro de Educación de Adultos no difiere demasiado de los demás ni escapa a la cruel ley de la pobreza.

En el salón del Primer Ciclo, la maestra conversa con sus tres únicos alumnos, hoy no vale la pena dar clase, son tan pocos... De pronto llegan dos alumnos más pero de Segundo Ciclo, la maestra Raquel no vino.

Alumno 1: Seño, la directora nos mandó para acá.

Maestra: Pero ustedes son de Raquel y si no vino no es mi problema.

Alumno 2: Pero Seño, no nos va a hacer ir, ahora que llegamos acá.

Maestra: ¿Y a mi qué? ¡A ver si alguien me paga por atender dos cursos a la vez! Ustedes no pueden estar acá.

Alumno 2: Pero, ¿adónde vamos? La directora nos mandó acá.

Maestra: Bueno, quédense, pero no vamos a hacer nada porque son muy pocos, además seguro a las ocho nos vamos. (Continúa hablando con sus alumnos).

Alumno 2: Sale silenciosamente del aula, regresa unos quince minutos después con dos tazas de mate cocido y una amarga sensación: al menos hoy no se mojó los pies en vano. (María Beatriz Panigo, docente que cursó la Diplomatura.)

¿Qué vemos aquí? ¿un signo o mera interferencia? Si nuestra mirada se detiene en "pero ustedes son de Raquel y si no vino no es mi problema" estamos frente a una mera molestia que queremos despejar rápidamente. No hay nada que pensar, se cierra la escena en: "Ustedes no pueden estar acá". Desde la representación pedagógica tradicional de la escuela y del docente, un curso es un curso y los alumnos pertenecen a un aula en particular. Se trata entonces de un falso problema porque la representación de lo que debe ser impide trabajar con aquello que está, aunque tímidamente, tal vez casi imperceptible pero que encierra una potencia que podría arrojarnos a probar nuevas formas de grupalidad.

Estamos habituados a pensar desde las expectativas, lo que esperamos, lo que suponemos, lo que imaginamos que debe acontecer y si así no es, la realidad se equivoca. La representación "re-conoce" indicios o puntos a descubrir pero dentro de una lógica previamente trazada. Una operatoria que lee lo existente en la clave de repetición de lo conocido. Por el contrario, si la pregunta de los chicos: "¿Adónde vamos?" se nos presenta como signo es porque nos hace pensar en búsquedas hasta entonces insospechadas. No se trata de instituir mecanismos apriorísticos para albergar alumnos en ausencia de su maestro, sino de darle lugar, albergar aquello que la situación nos propone. Dicho de otro modo, la irrupción de una situación nos fuerza a crear un pensamiento inmanente, que se expresa allí, en las coordenadas de una trama social determinada. Pero no por capricho de originalidad sino por lectura de las fuerzas de la situación. El ejemplo más elocuente de esta lectura de fuerzas es el de los cantos rodados y el plano inclinado que trabaja Jullien (1996). Los cantos rodados tienen en su naturaleza la posibilidad de rodar pero si los ponemos en una mesa permanecerán quietos; si en cambio los colocamos sobre un plano inclinado echarán a rodar. Hay que poder leer que las piedras necesitan rodar para expresar su ser; hay que encontrar la condición adecuada para que este poder tenga lugar.

Otra escena nos permite percibir una diferencia interesante a la hora de buscar signos. En la anterior, la posibilidad de capturar un signo se encuentra en el modo de enunciación del problema a partir de la lectura que nosotros hacemos de la pregunta de los chicos. En la siguiente, es la docente quien enuncia el problema.

Eran las 9.30 de la mañana del pasado martes, entraba al aula de clase de 7º y me proponía abrir el tema del día. Cristian es quizá el mayor de todos, en edad y en tamaño, es un adolescente con una voz súper fuerte; en ese momento insistía en hablar fuerte, en gritar, en incitar a sus compañeros, primero al juego, luego al desorden, hasta que llegó a la grosería con palabras zafadas del contexto para dirigirse a sus compañeros; vino la mofa, la burla frente a Cristian, luego su "desquite"; se quejaba de la actividad que había dejado para realizar en casa, se quejaba del contenido de la asignatura, se quejó de mí diciendo "usted me la tiene montada, yo siempre hago mal las cosas, a usted no le gustan mis tareas por eso me califica Insuficiente, usted..., usted...". Cuando lo escuchaba pensaba que no era así, que yo no le había dicho, que yo no lo miraba, que... que... Me angustié al pensar que podía ser cierto aquello que decía y mi mirada hacia los demás era de confusión, de no saber qué ocurrió, qué hice de todo aquello que soñé siempre de la educación, de la juventud, de mi misión, de mi construcción. (Gina Apráez Ippólito, docente que cursó la Diplomatura.)

La interpelación de Cristian con su enojo dispara en esta maestra una pregunta que la lleva a repensarse como docente. En esta operación, se percibe destituida. A partir de esa percepción, es que la docente se ve violentada por un afuera de su propia representación –en este caso encarnada en la intervención del alumno– que la obliga a pensar, llevándola a cuestionarse su autoridad en tanto instituida. Ella nos habla de la necesidad de producir autoridad más allá de las prerrogativas que la definan.

En este caso, el signo puede capturarse a partir de la percepción del agotamiento de una lógica, pues en el mismo momento en que actúa desde la representación registra la inoperancia de su acción. Esa implicación da lugar al signo.

Luego, cuando le indicaba que era necesario corregir determinado punto de la actividad, mostrándose voluntarioso mostró irrespeto y dijo "pues no, no quiero sentarme, no quiero hacer silencio y no quiero hacer nada, ¿algún problema?". Se le ocurrió preguntar que si había algún problema, ¡claro que había un problema! Y era yo precisamente, la profe nueva (pues apenas si llevo un mes de trabajo en ese plantel educativo) la que lo vivía. Me poseyó la impotencia y obviamente opté por la actitud autoritaria: decidí retirarlo del salón para el resto de la clase y advertí que frente a la grosería y al irrespeto no iba a tener consideración alguna. Aunque es lo que pienso, hoy me veo presa de cierto desespero frente a un grupo de chiquillos que solo manifiestan lo que tienen y lo que sienten, pero era necesario, en esa ocasión, afirmar el "poder". Como si de eso se tratara. Como me sentí allí, me sentí el resto del día, y no tuve más remedio, para mi intranquilidad, que a la siguiente clase abordar primero esta situación antes de tomar el tema de clase, y así lo hice. (Gina Apráez Ippólito.)

Cuando nuestro análisis trabaja desde la representación, nos instalamos en el reconocimiento: nuestro pensamiento reconoce y reflexiona desde lo sabido. Este modo de pensar, apto para la crítica y el análisis, no permite ampliar nuestros umbrales de potencia de acción y creación. Por el contrario, si leemos las escenas como un signo, este nos lleva a un forzamiento, que implica a la vez violencia y novedad, violencia de aquello que se presenta como por fuera de lo reconocido y que nos impulsa a una novedad en términos de creación de pensamiento (Zoura-

bichvili, 2004). Capturar los signos es lo que nos lanza al aprendizaje, porque los signos escapan a la representación.

HAY ALGO "FUERA DE LUGAR"...

Del mismo modo en que planteamos que el problema aparece cuando entramos en contacto con un afuera del pensamiento, podemos decir que el problema aparece cuando nos permitimos correrlos de lugar, estar fuera de lugar. El lugar de la bandera, el lugar del maestro, del alumno, del director, de los padres... Lugares que remiten a roles jerárquicamente definidos, estipulados, previamente establecidos; pero en un suelo desreglado, la propiedad de los lugares y sus funciones comienzan a hacernos ruido, y sin embargo, esos lugares ya asignados, estereotipados, operan de algún modo (Tortorelli, 2004), como sucede en esta escena:

El día del acto del 11 de septiembre, a primera hora, los alumnos colgaron una bandera hecha por ellos. El "cuadro" pintado en el lienzo blanco de unos tres metros de ancho y uno y medio de alto mostraba una escena caribeña: una hamaca paraguaya sostenida por dos grandes palmeras que ostentaban en un verde brillante las hojas de marihuana, dando lugar al descanso de un personaje que fumaba un enorme cigarro. A su lado, un vistoso sapito, cuya representación marcaba síntomas de ebriedad, mientras sostenía en su boca un cigarro. Bordeaban en el pasto algunas botellas vacías, presuntamente de bebidas alcohólicas.

La directora, que no tenía ni idea del formato de las hojas de la marihuana, se dirigió al curso, expuso a los alumnos las causas de su disconformidad con el motivo que reproducía la bandera y solicitó que se la retirase durante el evento. Los alumnos manifestaron no entender las objeciones de la directora y no estar de acuerdo con retirar su bandera. No lo hicieron hasta promediar el acto.

A la mañana siguiente los chicos de 3º 3ª volvieron a colgar la bandera, la directora volvió a solicitar que la retirasen y convocó a una reunión de padres para dos días después. En la reunión de padres, la directora transmitió las cuestiones: la bandera estaba muy bien pintada, pero la escena representada no le gustó por la imagen de vagancia, y subrayó que las hojas de las palmeras eran de marihuana. No correspondía a una escuela la exposición de esa bandera. El conjunto de padres y la directora decidieron transmitir a los alumnos de 3º 3ª que debían modificar la bandera si querían que se expusiese en la escuela.

La bandera no volvió a estar colgada en la escuela, los alumnos nunca la modificaron. En la cena de egresados que se hizo en un salón de actos de una escuela cercana, cuando la directora asistió como invitada, pudo ver la bandera colgada, en su única versión. (Alicia Fernández, docente que cursó la Diplomatura.)

¿Qué ocurre en esta escena? ¿Cuál es el problema aquí? ¿Qué expresa la bandera? Deleuze sugiere: "No se trata de preguntarse lo que representa un concepto. Hay que preguntarse cuál es su lugar en un conjunto de otros conceptos" (Deleuze, 2003). Y es justamente la propiedad de los lugares una cuestión a pensar en esta escena. "No correspondía a una escuela la exposición de esa bandera", "Hay algo 'fuera de lugar'...".

Los actores pueden ocupar la escena desde diferentes perspectivas. La apelación a desempeñar el rol asignado dentro de una trama de relaciones promueve el respeto por los lugares establecidos, previamente concebidos. La palabra rol viene de rótulos, denominación del cilindro que portaba el parlamento de cada actor en los orígenes de la dramaturgia. El desempeño de un rol remite siempre a un guión preexistente, a lo esperado. Un aspecto en el que vale detenerse ya que la inercia parece ser la condición natural del movimiento ("Todo lo existente tiende a perseverar en su ser", reza un axioma spinozista). El lugar que ocupamos en una escena, la escolar por ejemplo,

puede jugarse con otras reglas que las del rol. En este sentido, la idea de *posición* remite a una lógica distinta, lleva inscripta una dinámica relacional. La posición implica una perspectiva que varía según el emplazamiento que adopten las personas en cada situación y que no supone un ordenamiento jerárquico ni estático.

Cada uno de estos abordajes determina lo adecuado para cada ocasión. ¿Qué se hace en esta escena con lo que está "fuera de lugar"? No es lo mismo observar y afirmar "el lugar de" a que algo "tenga lugar", en el sentido de que algo acontezca, de *dar lugar a* (Tortorelli, 2004). El sillón de Rivadavia, la cabecera de la mesa, el mástil... Conocemos estos lugares claramente determinados. Por el contrario, *dar lugar a* es abrirse a algo que *se está haciendo*, que no supone una forma de antemano, un "receptáculo" preconcebido. En este sentido, la bandera de los chicos de 3º 3ª aparece en la fiesta de egresados donde se arman un tiempo y un lugar propios.

¿Cómo hacer lugar en la escuela para otra bandera? Dar lugar a algo, en términos de darle acogida, sin propiedad asignada, implica armar una relación diferente con la *Ley*. Los lugares se constituyen en relación con la *Ley*, y sus ocupantes adquieren entidad bajo el ejercicio de respetarla y hacerla cumplir. Ese sistema de valores universal trasciende las diferentes situaciones que transitamos, y establece un sentido, un único modo de significarlas, consustancial con su lógica. En el *dar lugar a* se abre la posibilidad de crear una nueva lógica, algo así como abrir un juego que nos permita, a los que habitamos una situación particular, encontrar el modo propio de jugar. Encontrar las propias reglas de juego, ya no universales ni trascendentes, sino limitadas, restringidas a nuestro espacio, y sobre todo compartidas.[1]

[1] Jean Baudrillard trabaja la relación entre Ley y regla en su libro *De la seducción*, en el capítulo "La pasión de la regla".

En esta escena podemos quedarnos con *lo que no se puede*, invocando una presencia anterior y superior, o podemos producir algo distinto, que nos permita jugar a aquello que queremos jugar. Tal vez más precario, temporario, pero más al pie de lo que tenemos, de lo que podemos.

Quizá pensar un problema pase por el acto de dar lugar a aquello que está fuera de lugar, pero un dar lugar que requiere de una vuelta del pensamiento, de decisiones, de puesta en juego de operaciones de intervención. Dar lugar es un acto de creación, no un mero gesto de darle paso a quien pide permiso.

Es así que decimos que pensar un problema implica la construcción de un territorio nuevo, que no supone una mudanza física; un nuevo territorio habla de la creación de formas de intercambio abiertas a la multiplicidad. Pensar lo que adviene implica siempre pensarse, es decir repensarse. Estar de otro modo en el "mismo" lugar, percibiendo diferentes tonos, ampliando el universo de sensaciones, pluralizando experiencias que nos hagan diferir. De esto se tratan los nuevos territorios.

5. UNA FICCIÓN... UNA ESCUELA

NO JUEGO MÁS

¿Sábes jugar al croquet?
Los soldados callaron, volviendo la mirada hacia Alicia, pues la pregunta iba evidentemente dirigida hacia ella.
Sí, gritó Alicia.
Pues ¡a jugar! Vociferó la Reina, y Alicia se unió a la comitiva, preguntándose con gran asombro qué habría de ocurrir a continuación.
[...] Todos los jugadores jugaban a la vez, sin esperar su turno, discutiendo todo el tiempo y peleándose por los erizos; de forma que en breve, la Reina llegó al paroxismo del furor y se paseaba por el campo dando patadas en el suelo y gritando: ¡Que le corten a este la cabeza! ¡Que le corten a esa la cabeza! A cada minuto.
[...] No están jugando limpiamente, empezó diciendo Alicia en tono quejumbroso, y se están peleando todo el tiempo, de forma

que no hay quien oiga nada..., y además, nadie hace demasiado caso a las reglas del juego; parece como si no tuviera ninguna, o, en todo caso, si las hay, nadie parece que las esté siguiendo... (Carroll, 1998).

Había una vez un soberano que dictaba las reglas a sus súbditos. Así, soberano y súbditos armaban su juego: un juego de obediencias, tensiones, jugarretas, escondidas, enfrentamientos, inercias, tristezas, pero sobre todo creencias. El mundo que "jugábamos" era el mundo.

Pero ocurre que los términos de ese juego comienzan a independizarse de las formas que le daban consistencia. Entonces el súbdito sin las reglas que lo moldean deja de ser súbdito y no por eso se convierte en rey. Y el rey deja de ser rey aunque no por eso se despoja de cálculos, ventajas y manipulaciones. O mejor digámoslo así: al caer el juego del soberano caen sus modos de armar relación social. Relaciones de dominación, de fuerza, jerarquías, desvíos, cuestiones todas inteligibles, interpretables en el marco de una operatoria de ley. No se trata de la llegada al paraíso; habrá sometimientos, habrá ventajismos, habrá estrategias de sobrevivencia y estrategias de especulación, habrá potencias creativas y potencias destructoras. Pero caído el juego del soberano (o el juego del Padre, o el juego del Sentido, o el juego de los grandes relatos, o el juego de las promesas futuras) ¿qué queda?

La vida, en tiempos del auge institucional, fue una gran ficción, pero no por una pretensión mentirosa sino por su efecto constructivo. No hay vida social sin revestimientos y formas que hagan que lo creado sea creído. Seguramente reverberan aún por ahí ficciones épicas que crearon comunidad, como la de civilización o barbarie, o más tarde liberación o dependencia.

La ficción, aquella que nos vinculaba en torno a supuestos códigos que hacían posible el intercambio, comienza a estallar. Y entonces: ¿qué vemos cuando todo "lo sólido se desvanece en el aire"? Evitemos una rápida respuesta, la que presurosamente aboga por la restitución porque supone que si hay falta habría que reponer lo que la causa, como intentaba la reina de *Alicia en el país de las maravillas* ejerciendo represión frente a aquello que hacía trastabillar las premisas de una relación. ¿Y si no hubiera falta? ¿Y si caída la Ficción con mayúsculas, esa que se montaba en un guión preestablecido, esa de pretensión totalizante y que nos precedía para ser aprendida, se abriera el terreno para armar ficciones con minúsculas?

LA CAÍDA DE UNA ILUSIÓN... CAOS Y POTENCIA

Desbaratada esa gran Ficción percibimos que todo se vuelve caos.

El caos "no es mero desorden sino una velocidad infinita en la que se esfuma cualquier forma. Es un vacío que, lejos de la pura nada, nos habla de un virtual, que contiene todas las partículas posibles, para desvanecerse en el acto sin consistencia, ni referencia, ni consecuencia. Es una velocidad infinita del nacimiento y del desvanecimiento" (Deleuze y Guattari, 1993).

Si sabemos ver, si entrenamos una percepción desprovista del ideal de una forma verdadera, estamos en el umbral de la creación, que bien podemos pensar en el terreno de las ficciones.

La ficción en estos tiempos no puede pensarse por fuera de una pregunta: ¿cuál es la potencia del caos? Veremos luego ejemplos de procedimientos en la escuela que hacen que los virtuales se actualicen en formas concretas de relación. Conviene ahora detenernos en la imagen de ficción, de esa invención que hace posible la creación de tramas de existencia a partir de una pregunta: ¿qué signos vemos en el caos?

Pensamos la ficción como una creación, producida en torno de un obstáculo estimulante y a partir de ciertas reglas de juego.

Recordemos que la escuela –y también la familia– tal como la vivimos durante un tiempo histórico disciplinario, fue la respuesta (ficcional) que encontraron las sociedades a la pregunta por la ciudadanía. ¿Cómo hacer comunidad? ¿Cómo hacer para reconocer en el otro a un semejante? ¿Cómo evitar la guerra de todos contra todos? La respuesta a este interrogante vino de la mano de una Ficción "normalizadora", que se arrojó a construir una sofisticada maquinaria de preparación de sus jugadores. Figuras de ley, ritos, rutinas, valores de verdad, fueron las condiciones del juego civilizador, juego que requería de una subjetividad del *deber*. Esta Ficción hoy parece hacer aguas y en su lugar otra ficción emerge como posibilidad. ¿Pero de qué se trata? ¿Acaso del deseo de restituir el paraíso perdido, o de la nostalgia por reencontrarnos con la inocencia dócil de un niño, con la obediencia del alumno, con la ilusión prometeica de un futuro venturoso? Percibimos que el aparente caos está pleno de signos, que si bien no responden a referencias fijas de sentido ni se encuentran claramente articulados con nuestra primera percepción, son portadores de señales de potencia (creatividad, ritmos balbuceantes de pensamiento, habilidades conectivas, nuevos lenguajes). La ficción, entonces, será la resultante de una combinatoria de esa materia viva inarticulada, evanescente, ambigua, versátil, ambivalente.

Abramos un poco más el asunto. A continuación, presentaremos dos situaciones escolares muy diferentes entre sí pero unidas en la idea de ficción.

¿JUGAMOS A LA ESCUELA?

Todo juego se hace de reglas. ¿Jugamos a la escuela? ¿Quién es el maestro?, ¿y quién el alumno?, ¿y quién el director? Los personajes conocían el guión, nadie dudaba de las propiedades, los rasgos que hacían de un maestro, un maestro; de un alumno, un alumno. Pero por acá comienza a dibujarse el problema.

Esos juegos constituían, tiempo atrás, un ensayo de roles de la vida adulta. Entrar al mundo suponía familiarizarnos con sus modos, sus lógicas, sus códigos; batería de prescripciones que indicaban cómo ocupar distintas posiciones en el mundo de las relaciones sociales.

Entremos a la escuela... ¿cuántos de esos guiones, esas familiaridades, esos modos cuasi automáticos de armar la escena educativa, se conservan?

El siguiente texto es un extracto de una conversación entre un docente y sus alumnos que tuvo lugar en el ciberespacio. Este profesor armó un *blog*, en el que continúa el intercambio entre él y sus alumnos. Como sabemos, el *blog* no reconoce jerarquías, todo puede ser dicho sin censura, pero veamos cómo funciona y qué nos dice acerca de nuestro problema inicial: la ficción en la escuela.

María de 5º año dijo:

"Quería saber si tendremos clase mañana, o sea si usted se adhiere al paro docente que se realizará por la muerte del profesor de Neuquén...

Saludos y gracias".

Juliana de 5º dijo:

"Tratándose de un hecho relevante como el que ocurrió con el profesor de Neuquén, me interesa saber si los docentes de mi colegio van a adherirse al duelo nacional, porque me parece que eso sí es decisión de cada uno.

Espero que no le caiga mal el comentario, pero me pareció muy serio lo que sucedió, para permanecer al margen. De todas maneras mañana iré al colegio y veré qué pasa al llegar. Disculpe por molestarlo".

Francisco dijo:

"Mi posición es la siguiente:

Como docente, como trabajador de la educación, no creo en las declamaciones individuales. Mañana en el colegio será con mis compañeros de trabajo con quienes fijaremos una posición.

Estoy de acuerdo con vos: la decisión es individual, pero el curso de acción debe ser colectivo.

Por supuesto: el examen queda en un segundo plano.

Por último: no es molestia, no me cayó mal el comentario.

Con esta respuesta a la inquietud de Juliana quedo disconforme. Prefiero cara a cara profundizar la cuestión".

Joaquín de 5º dijo:

"Disculpe profesor por volver a molestarlo pero me interesaría saber, a pesar de que es un poco tarde, si están todos los temas de la prueba en la siguiente lista: orígenes de la filosofía y sus condiciones de aparición... El paso del mito al logo. Sócrates y los sofistas".

Santiago de 5º dijo:

"Es posible que la rectora decida abrir las puertas del colegio y un grupo de alumnos decida faltar mostrando solidaridad. En el caso de los alumnos de 5º 1ª se vuelve más complicado debido al hecho de tener un examen. Expreso en mi caso que al igual que usted acataré lo que dicte el colectivo de estudiantes.

Agradezco su disposición a contestar preguntas un día domingo".

Francisco dijo:

"En el comentario de Santiago está la clave del asunto...". (Intercambio cedido por Facundo Meli.)

Intentemos sustraernos de los contenidos del diálogo. El primer dato que salta a la vista es que no hay distinción en la presentación de los hablantes o navegantes de la red. "Francisco dijo", "Santiago dijo", los actos de habla son equivalentes, el régimen de enunciación no organiza jerarquías *a priori*. No hay quien emita una orden y quien la acate. Sin embargo habría escena escolar. ¿De qué se trata? Tal vez de un sofisticado juego de simulación, lejos de cualquier simulacro. La simulación es una puesta en escena, el simulacro un vil engaño. Para profundizar esto, vayamos por un momento al teatro, en particular, a las reflexiones de un dramaturgo argentino, Javier Daulte.

> El juego implica un elemento ineludible para su ejecución: el compromiso. ¿Pero de qué compromiso habla el juego? El de ese juego y con ninguna otra cosa. Las reglas del juego pueden ser tales que no lo hagan aparecer al juego como tal, sino como otra cosa; pero esa es justamente la paradoja del juego y su compromiso: cuanto más me comprometa con las reglas, más entretenido y apasionante se volverá el juego, y al mismo tiempo menos parecido a un juego será. El compromiso le da sentido a la regla y la regla sentido al juego. Si el compromiso no se ejerce no hay juego. Si el compromiso se radicaliza el juego se vuelve (en el mejor de los casos) temiblemente peligroso (Daulte, 2004).

El nudo armado entre reglas y compromiso es el corazón del juego, de la ficción realizadora. *Compromiso con el juego y con ninguna otra cosa*, lo que significa que, en el límite, la participación en el juego puede hasta admitir una irresponsabilidad: una aparente irresponsabilidad respecto de la atadura anterior a la escena ficcional. Se abre así la imagen de una responsabilidad hacia la irresponsabilidad. Pero para no complicar tanto la cosa, lo que podemos plantear es que la escena escolar instituida como una gran Ficción normalizadora requería un deber; mientras que la escena escolar a construir encuentra una herramienta rica en el montaje de una ficción, deja atrás el deber y requiere una responsabilidad. Si el deber no se cumple, sobreviene algún tipo de sanción que controla los desvíos y asegura el funcionamiento de la maquinaria instituida; si, en cambio, la responsabilidad no se sostiene en los participantes, no hay escena que los vincule. Si no jugás en serio, no hay juego.

La ficción es un recurso que permite establecer un sistema de relaciones, explorarlo y tensar sus límites. Que sea ficción no significa que se trate de una realidad degradada, que sea menos valedera o potente que "la realidad". Al contrario. Cuando la realidad que encontramos en el aula resulta de un defasaje neto entre lo supuesto y lo efectivo (entre las representaciones y lo

que se presenta, entre lo nominal y las prácticas), proponer una concepción de la escena como ficción que hay que montar (proponer el "¿dale que...?"), se torna una estrategia de credibilidad.

Es interesante ver que en inglés la palabra *jugar* (*play*) también significa *activar*. El juego no es de mentiritas. Es una forma autoinstituida de activar verdades. La ficción es mucho más real que el ideal.

EL VALOR DEL PROCEDIMIENTO

La ficción suena como una apuesta, como una búsqueda, y olfateamos –ingresa por varios sentidos– que nos ofrece algo cuando pensamos la deshilvanada vida en las instituciones de nuestros días.

La ficción es indiferente a los contenidos. No es el punto en este caso discurrir sobre la temática que reúne al profesor y a sus alumnos –para seguir con la escena que relatábamos más arriba– sino qué hace que una escena de intercambio funcione.

La ficción entonces es una operación que, como podemos sospechar en el caso del *blog*, no responde al modelo pedagógico clásico en el que todo ocurría en el marco del aula y de jerarquías establecidas. El *blog* o este juego de simulaciones resultan de una creación situacional. El *blog* es territorio de una generación que navega a sus aguas en las coordenadas virtuales, los chicos son locales y el profesor visitante. El maestro lee en el *blog* un recurso activo; son los jóvenes los que portan la información en torno de los sitios de intercambio y el maestro un hábil lector de los modos experienciales de una generación conectiva.

Llega un punto en que no entiendo el mundo en que vivo. Ser docente funciona para mí como una suerte de potaje de la juventud, gracias a ese vínculo con ellos no me quedo trasnochado en mi propio mundo.

Yo estuve pensando en el siguiente fenómeno. No solo se fragmenta el todo sino también la matriz de percepción. Nosotros tenemos dificultad para ver multitudes. Las diferencias son más visibles y menos controladas de lo que podía ser para un docente de los 50. Entonces no solo se fragmentó lo que está del otro lado sino que nosotros tenemos dificultad para verlo. Por lo tanto, tenemos que hacer un esfuerzo plus para reunir esas multitudes en un conjunto aglutinado que tienda hacia un mismo lugar. (Palabras del profesor que armó el blog.*)*

Habría dos modos de pensar la escena: hay docente y hay alumno porque hay Estado, ley, estructuras de poder que ofician de guión y soporte de cualquier práctica, o, por el contrario, hay un juego en el que jugamos a creer que somos docentes y alumnos. ¿Se trata de una simple hipocresía, de una voluntad de mentir? Decididamente no. Lo que constatamos es una tonalidad subjetiva que consiste en creer que es oportuno y eficaz representar un rol y enunciar ciertos discursos. Ese esfuerzo plus al que se refiere el maestro es una de las claves distintivas de las ficciones actuales.

Como en el teatro, creemos en los personajes que nos toca representar en el marco del procedimiento, pero ese guión eficaz para producir el hecho teatral no nos lo llevamos puesto necesariamente cuando cae el telón. Gráficamente, el actor que personifica el villano de la película no se vuelve villano aunque mientras dure la representación no dejará de ser verosímil.

Las reglas son las que son, porque sí; la regla no se cuestiona, se acepta. ¿Por qué los alumnos siguen al maestro? Porque sí, porque creen en el juego, y no necesariamente en los enunciados que se emiten. No hay sentido teleológico en el juego, no hay finalidad trascendente que lo sostenga. Lo que cuenta es la "verdad" del procedimiento. Porque el procedimiento, concebido como juego, se encarna. La ficción se encarna y pone en juego una verdad que es una propuesta y que solo así, accediendo a ser sentida, puede *hacer* sentido.

¿Cuál es la diferencia entre esa poderosa Ficción que hizo de la escuela un escenario de roles y funciones a representar y estas ficciones, pequeñas, inmanentes, contingentes, creadas situacionalmente?

En la Ficción heredada, la dimensión de juego permanece oculta, la vivencia es la de la pura realidad o la pura naturalización de aquello que hacemos. En cambio, en estas "pequeñas" ficciones, lo que se destaca más allá de su explicitación es la creencia en el procedimiento. Creemos oportuno jugar ese juego y ese juego hace sentido en nosotros. El juego no es entonces un medio para acceder a grandes verdades preestablecidas, sino que allí, en esa invención, radica la experiencia.

JUEGOS QUE HACEN ESCUELA/S

Juan va por la vida, escolar, anclado a su libro, como lugar de amarre que le otorga algún punto seguro, en el oleaje de existencias que es la escuela. Es un erudito y su erudición versa sobre las ciencias duras, tan duras como las tapas de los libros que lo llevan por el devenir cotidiano de la escuela. Es precisamente el variopinto mundo de las ciencias naturales que lo invita a sumergirse tan profundamente, que a veces allí se pierde, pero también allí se encuentra.

Es viernes, y Juan está en la oficina de la dirección, me aproximo y descubro que está recorriendo un majestuoso volumen sobre dinosaurios: me pregunta si me interesan y con total franqueza le cuento que sí, pero que no sé mucho al respecto. Acto seguido nos encontramos juntos transitando en un mágico recorrido iniciado en la página cinco y avanzando en un triunfal viaje por la pléyade informativa que tan poderosamente Juan hilvanaba para mí. Su energía pasional quedó latiendo en mí, aun luego de haber dado vuelta la última hoja; ese vergel de intereses, sentía, debe ser catalizador de pasiones, no puede quedar sepultado por la inercia empobrecedora de un programa escolar. Así llegó la idea de armar un Club de Dinosaurios, invitando a los alumnos de la escuela a que se sumaran a la propuesta de Juan. Claro que el armado del Club trajo interesantes problemas que resolver, para Juan y sus "socios". La cosa se armó y nadie quería faltar ni un día. Hasta hubo una clase abierta en la Feria de Ciencias, a cargo del Club de Dinosaurios. (Alejandro Papadopulos, integrante del Equipo de Gestión Educativa, FLACSO.)

Alejandro, el director que nos relata esta escena, no trabaja con la "realidad" sino que busca en el material disponible, en la materia dispuesta a su percepción, una posible forma de organización o juego. *Hacer cantar lo material*, dice Saer (1997). El Club de los Dinosaurios no resulta de un diagnóstico de los comportamientos de Juan ni de una búsqueda desenfrenada de datos que hablen de su historia. Los signos que ofrece Juan o lo que se abre en la relación entre Juan y Alejandro es refractaria a cualquier clasificación y es solo la ficción (Club de Dinosaurios) la que puede hacer sentido en Juan y sus interlocutores.

Un dato quedó olvidado. Juan es psicótico... así fue diagnosticado. Si la psicosis "desaferra", también el que la lee se encuentra desaferrado, perdido, desorientado cuando se enfrenta al agujero negro de la incomprensión de ciertas existencias. El relato que tan generosamente nos ofrece Alejandro no es efecto de una posición clausurada en el gesto interpretativo del otro. Lee un problema en el lazo pero piensa más allá de la adjudicación de significados de un cuadro clínico. Decimos que hay allí una sensibilidad para conectar con la potencia del caos.

No hay posibilidad de desplegar una Ficción normalizadora sobre Juan, apelando a viejos dispositivos que suponen que allí hay un sujeto proclive al disciplinamiento. El Club de los Dinosaurios es la ficción que crean juntos, es el artificio que habilita que algo en común comience a desplegarse.

La pregunta que flota en el relato no es qué es Juan sino qué veo ahí más allá de toda interpretación. "El misterio del mundo es lo visible, no lo invisible", dice Oscar Wilde.

Alejandro percibe que allí, en la pasión por los dinosaurios, se juega la apuesta por multiplicar el mundo de las relaciones de Juan, pero también del docente que da en la tecla, pero también del resto de los chicos para quienes Juan recobra visibilidad. ¿Hay alguien que enseña? ¿O hay fuerzas aprendiendo?

Este acto que descansa en una nueva relación entre la sensación y la percepción es lo que Suely Rolnik llama cuerpo vibrátil. Diremos entonces que el saber (académicamente hablando) le dio paso al *cuerpo vibrátil*. Este cuerpo es aquel que, poroso a los signos, se deja alterar por aquello que lo inquieta, abriéndose a sí mismo su capacidad de afectar. La vulnerabilidad es condición para que el otro deje de ser simplemente un objeto de proyección y pueda convertirse en una presencia viva, con la cual construimos nuestros territorios de existencia y los contornos cambiantes de nuestra subjetividad.[1]

Insiste en nosotros una pregunta: ¿acaso el escenario de composición que nos muestra Alejandro es efecto de una máquina disciplinadora que intenta jugar al juego civilizatorio, aquel que haga de Juan un sujeto a imagen y semejanza de un deber ser? La atención flotante, la conexión sensible, la apuesta a tirar de una señal para multiplicar los escenarios humanos vinculantes, ¿quedan presos del gesto deductivo del Soberano? Sospechamos que no.

La Ficción heredada, trascendente, preestablecida, aquella que nos ofrecía grandes relatos, grandes sentidos, inocula la ilusión de que existen verdaderos caminos a seguir. "Sabía que debía abandonar para siempre la ruta principal", dice Lori, personaje de un texto de Lispector, *"y entrar por el verdadero camino que son los atajos"* (Lispector, 2003).

Atajo es la invitación al Club de los Dinosaurios, que la escuela hace a Juan.

Vemos aquí la emergencia de una nueva posición subjetiva que llamamos errante. Dice Diego en el prólogo de *Maestros errantes*:

> No se trata de misioneros, ni de ascéticos de una nueva moral, sino de un nuevo tipo de protagonismo fundado en las distancias cortas, el estar presente, el gesto a la mano, la habilidad para habitar un tiempo discontinuo, para recrear la confianza y la proximidad una y otra vez, sin exceso de protocolo. La errancia no se sujeta a un territorio institucional, sino que más bien crea institución sobre un nuevo suelo, constatado el desfondamiento de toneladas de saberes vencidos. Crea ficción, abre posibilidades sociales, da inicio –y luego se deja arrastrar– a situaciones inverosímiles. La errancia es también el movimiento de quien se anticipa a los saberes de los que aún no se dispone, sin más orientación que la que entregan los signos emitidos por la situación, interrogados a la luz de la decisión (tomada cada vez) de convertir cada dilema que se presenta en ocasión de aprendizaje (Sztulwark, 2007).

Estamos en condiciones de destacar algunos de los rasgos de esta ficción minúscula, minimalista. Se trata de operaciones microscópicas no por insignificantes sino porque devienen de una percepción atenta a la potencia del caos. Una percepción capaz de producir operaciones intelectuales, comunicativas, que puedan operar a partir de un fondo común de la situación.

Este modo de operar produce efectos varios, plurales. Vemos aquí un rasgo interesante de las dos situaciones trabajadas: la ficción aparece como procedimiento común pero sus efectos difieren. Tal vez la pregunta que queda flotando es qué expansiones, ensanchamientos, despliegues, podemos leer en cada

[1] Para profundizar en la idea de cuerpo vibrátil pueden consultar el texto "Geopolítica del rufián", que se encuentra en el libro *Micropolítica. Cartografías del deseo* de Félix Guattari y Suely Rolnik.

una de ellas. No es lo mismo un armado de lo posible dentro de lo que imaginamos, que la construcción de lo posible como el nacimiento de lo inédito. Hay ficciones que buscan restablecer la escena fundante de la comunidad, y otras que siguen los caminos sinuosos de la diferencia. Y en este punto es útil marcar una diferencia: entre la ficción y la alegoría, frecuentemente confundidas.

La alegoría, dice Daulte, es lo otro de la ficción. ¿En qué sentido entendemos esto? La ficción es un dispositivo para hacer situación. La lectura en clave alegórica, en cambio, piensa lo que lee como la codificación (estética) de una voluntad orientada a elementos ausentes para los sentidos. En la alegoría, el sentido esta "detrás" de la figura, que viene a expresarlo de alguna forma. La alegoría apela a un simbolismo para revelar una idea abstracta. Un ejemplo de alegoría es la balanza como símbolo de la justicia.

Respecto de la ficción que estamos aquí intentando figurar, la alegoría comporta un cambio esencial en el sentido de las reglas. Las reglas, en la alegoría, se leen como representantes de un sentido que está en otra parte. Es como si se pensara que las reglas, más que habilitar una situación donde puede pasar algo, quieren decir alguna cosa que es necesario descifrar.

La ficción, como propuesta de habitabilidad, promueve el aprendizaje por participación situacional; las alegorías, en cambio, solo admiten aprendizaje en la decodificación de lo "prehecho". La alegoría busca restablecer, la ficción investiga lo posible, que aquí es pensado como la producción de variaciones. Abrirse a lo posible es recibir, como cuando uno se enamora, dice Lazzarato (2006), "la emergencia de una discontinuidad en nuestra experiencia, y construir, a partir de la mutación de la sensibilidad que el encuentro con el otro ha creado, una nueva relación, un nuevo agenciamiento".

La ficción resulta de una "fuga pedagógica". ¿Y ahora qué hacemos?, se preguntan los niños que desean salir del aburrimiento. La ficción nos pide una mirada niña mas no infantilizada; es decir una mirada que no sea el puro objeto de una consigna externa que la ordene, sino que sea capaz de jugar en serio, capaz de que el juego instaure "la santa afirmación", como dice Zaratustra, aquella que se apoya en la contingencia pero una vez existiendo organiza lo real, armando escena consistente.

6. UNA CONSIGNA QUE NO CONSIGNA

¿Imaginamos acaso una escuela sin consignas? ¿Hay escuela más allá de una consigna? Dice el diccionario: "Consigna: en la milicia; orden que se da al jefe de un puesto o a un centinela. Instrucción que un dirigente da a sus subordinados". Si nuestras preguntas se orientan a pensar qué condición es capaz de crear una comunidad de pensamiento –un pensar juntos–, nuestras "consignas", lejos de consignar, deberían más bien tomar la forma de un estado de conversación, ¿el tono de una charla informal?, tal vez, pero con ciertas torsiones. Los cuerpos almacenan más "información" (bagaje de intensidades que hablan de los modos de estar y lidiar con lo que nos enfrentamos) que las teorías, por más contundentes que sean. Decidimos entonces probar maneras, procedimientos que permitan alojar la materia viva que hace a nuestras prácticas cotidianas y ver desde allí si somos capaces de hacer flotar "buenas" preguntas, esas que abren un mundo de variaciones y aperturas vitales. Va aquí un testimonio de estos trazados:

ABRIR LOS OJOS[1]

2001

Me hago cargo de los espacios curriculares de Sociedad y Estado y Ciencias Políticas en un colegio polimodal. Rápidamente me vuelvo un referente de la orientación de humanidades y cs. sociales. Encuentro uno de los lugares en el mundo con mi profesión al ser reconocido a partir de mis saberes. Miradas nuevas, actividades no habituales, todo en el marco de la más tradicional de las subjetividades pedagógicas. Parciales, mucha lectura, exigencia, producciones, debates, en el contexto de una propuesta académica muy exigente. Debo decir que a partir de mi desempeño fui muy reconocido y recibí muchas satisfacciones por parte de todos los integrantes de esta modesta comunidad educativa.

2006

Acto académico. Egresa la última promoción que me hizo sentir pleno con mi propuesta de trabajo y convivencia en un aula de polimodal.[2] Comprometidos, discutidores, trabajadores, interesados y deseosos de saber, un grupo de los que le daba sentido a la forma tradicional de enfocar nuestra tarea. Entre todos los alumnos estaba Sofía. La portadora de los últimos vestigios de la tradicional alumna modelo. Abanderada, cumplidora, prolija, con su aspecto intachable, brillante en sus participaciones e infalible en su compromiso. Seguramente la tradicional chica de la tradicional familia armoniosa. En toda actividad propuesta ella ofrecía su colaboración. La subjetividad pedagógica encarnada en una alumna. A partir de su promedio obtuvo una beca para estudiar diseño en una universidad privada.

[1] Este texto fue escrito por Pablo Bana como trabajo final para la Diplomatura.
[2] Institución educativa ubicada en el sur del gran Buenos Aires. El grueso de la población escolar proviene de familias de clase media y media baja que sostiene con esfuerzo la educación privada de sus hijos.

2008

En estos vertiginosos tiempos algo se rompió. Claramente perdí mi lugar de referente. No el respeto. Pero mis saberes y mis propuestas de trabajo entraron en crisis. Ahora sé que no es una cuestión personal, sino la desaparición de un modelo de escuela, de docente y de alumno. Creo que los chicos solo reconocen en mí a una buena persona que los respeta y tiene buenas intenciones. Estoy en crisis con mi lugar de trabajo. Apoltronado cómodamente en mis saberes, de repente me siento incómodo, y cada vez más solo en el aula. Mis viejos alumnos me vienen a ver pues no creen lo que sus hermanos les dicen. ¡La materia es un embole! ¡No sirve para nada! ¿Qué pasa Pablo?, me preguntan. Yo, que para ellos tenía una respuesta para todo, me quedo sin palabras. No sé qué decirles, no encuentro qué decirles. Me vuelvo cada vez más indiferente. Las clases se tornan tiempos muertos en donde lo más trascendente que sucede (y lo más esperado) es el toque de timbre que señala el fin de esa ¿clase? Estos adolescentes criticados desde mil lugares tienen un sentido de la percepción hiperdesarrollado y comprenden rápidamente mi estado de desinterés y alejamiento, al que responden con su propio desinterés y alejamiento. A mitad de año no le encuentro sentido al encuentro. Y obviamente, los motivos de esta ruptura estaban todos del otro lado. No reconocía en mí un mínimo de responsabilidad en esta situación.

Septiembre

A principios de mes se acerca a la escuela María. La alegría de las profesoras de EGB estaba motivada por el cariño que sentían por ella y por el hecho de que hacía mucho que no la veían. Su paso por la institución fue conflictivo. Cuestionadora, poco respetuosa de las reglas, con problemas de estudio y repitencia, se fue después de terminar el tercer ciclo. Todo esto me lo comenta Alicia, la vicedirectora, luego de descubrirme para mi sorpresa que era la hermana de Sofía. Típico. La hermana mayor impecable y la menor, la oveja negra de la familia. Para mi sorpresa, Alicia me

descubre otra realidad. La de la familia de Sofía. Nada más alejado de la armonía. Violencia familiar, descuido por parte de los padres, divorcios conflictivos, accidentes con serios problemas de salud, y un hecho que merece ser detallado. Durante buena parte de sus años de estudio, como el padre trabajaba de noche como personal de vigilancia, ¡toda la familia vivía a contraturno! Después de la escuela, toda la familia a dormir a las 14:00, despertarse a las 24:00, papá a trabajar, las nenas a hacer los deberes, la familia feliz, ¡a las 2 de la mañana! Ante esto, planteo mi sorpresa ante el desempeño escolar de Sofía, dado su contexto familiar. Algo no me cierra. Alicia tiene su teoría. La escuela, sus obligaciones, las tareas, el estudio, son la tabla de salvación a la que Sofía se aferra casi con desesperación con el fin de alejarse de su realidad y encontrarle un sentido a su vida. Llama la atención de todos los que la conocen el cariño con que María, la hermana de Sofía, saluda a sus profesores y sus ex compañeros, sobre todo a los que más afecto les tenía.

23 de septiembre, 15:00

Plaza de Burzaco. Hábitat natural de muchos jóvenes. Lugar en donde María pasaba la mayor parte del día. A las tres de la tarde la encuentra Ariel, un ex compañero cuya mayor aspiración es ser barra brava de River. Ariel le recuerda que al día siguiente era su cumpleaños. ¡Vas a venir!, es la respuesta de María. Mirá que te espero, a vos y a todos. Siempre soñé con un cumpleaños en donde estuvieran todos los que conozco. Vas a ver que mañana van a estar todos. A vos también te espero. Ariel se va sorprendido. Nunca había ido a un cumpleaños de María. Nunca lo había invitado.

23 de septiembre, 17:00

María se ahorca en su casa, en donde es encontrada por su hermano. Cree que es una broma y le dice las primeras palabras que escucha María ya muerta. ¡Dejate de joder! ¡No seas boluda! La sorpresa se hacía incomprensión, impotencia y angustia al comprobar que estaba efectivamente muerta.

24 de septiembre, 17:00

Voy al velorio de María. No la conocí, pero comprendí que tenía un compromiso con Sofía y con su dolor. Y después de mucho tiempo abrí los ojos y miré con el corazón. Estaban todos, tal como lo soñó María. Casi todos eran o fueron mis alumnos. Los que me creían un capo y las que se maquillaban en mis clases. Los que me creen referente y los que se duermen conmigo. Y ahí me encontré con mucha más escuela que la que mis cerrados ojos veían cotidianamente. Vi más escuela en esas veredas que en el propio edificio. Vi el dolor y el aguante de esos jóvenes de los que me había alejado. Y entendí que era yo el que se debía el reencuentro con ellos, que habían dejado de ser los modelos que yo tenía en la cabeza, pero que eso no era culpa de ellos. Y entendí también que yo tampoco era modelo de nada. Y me dieron ganas. Ganas de volver a vincularme, a animarme a la sorpresa del encuentro con lo inesperado. A darle y encontrarle sentido a la convivencia cotidiana. Estaban todos. Los egresados del 2002 y los chicos que van a segundo. Los conchetos y los cumbieros, los rolinga y los darks, los floggers y los emos, los que no tienen tribu y los que van de una a otra, los tragas y los burros. Y a todos quería enseñarles. Y con todos quería seguir aprendiendo.

Y ahí estaba Sofía. Y no me salieron las palabras que tan bien me salen. Y solo me salió un abrazo que fue provocado por ella. Y entendí que comunicarse muchas veces necesita del silencio. Y sentí que mi apoyo le servía un poquito ante lo terrible e inevitable. Y sentí que era muy poco lo que podía hacer, pero muy importante lo que estaba haciendo. Y que en el dolor me reencontraba conmigo y con ellos. Y a partir del dolor me reencuentro con la escuela, paradójicamente fuera de la escuela.

Sábado 3 de enero de 2009

Mail de Sofía:

"Hola profe! espero que el mail llegue:

quería desearte un muy feliz año, y agradecerte por haber aparecido cuando lo necesité...

tengo los mejores recuerdos de las épocas del colegio, y sé que no me equivoqué cuando te elegí para la entrega de medallas... y me encantó que Vane también lo haya elegido, porque prueba que hay buena onda de familia.

Adjunto la foto de la entrega de medallas, ¡no vale reírse de mi cara!

Hoy estoy un poco a las corridas, pero si quiere la próxima escribo un poco más.

Muchos besos a la familia!!!

y que el 2009 traiga mucha felicidad...

Sofía"

Nota: Desgraciadamente (y por suerte) casi todo lo que pasa en una escuela excede la media carilla. Te pido que contemples esta licencia de espacio que me tomo, a la que considero muy necesaria. Gracias.

Mail de Marcela:[3]

"Pablo

Estoy tratando de soltar el nudo en la garganta para pensar juntos, aunque a la distancia.

Me ronda el encuentro que propicia la muerte, tan contundente, ganándole a los inciertos motivos para celebrar la vida...

Y tu desinterés, tan genuino, tan conocido por los que habitamos las aulas.

¿Cómo lograr que la propia vida espante a la muerte?

Creo que tenemos una cuestión importante en el reconocimiento de tu potencia, corriéndote del todo o nada, tan desolador y frustrante. Porque en el trazado de esta medida se juega, ni más ni menos, que el destino de la propia fuerza, la apuesta por lo que efectivamente estamos en condiciones de construir.

[3] El siguiente texto es la respuesta de Marcela Martínez, la tutora de Pablo en el aula de la Diplomatura.

Y siento que por ahí va la cosa, por los modos de expresión que vayamos creando, por las formas que adopte la vida. Sin recetas, sin garantías de éxito, pero con la plenitud de asumir la definición de un sentido que es indelegable, que nadie hará por nosotros.

Tu escrito es potente, tenemos mucho por hacer y descuento el placer de compartirlo.

Te sugiero la lectura de Generaciones post-alfabéticas *de Franco Berardi, especialmente el ensayo que lleva el mismo nombre del libro y el fragmento de "La epidemia depresiva". Es una lectura de Cho en el que analiza la última matanza del alumno Cho en el Virginia Tech. Pueden servirte para el análisis de la situación.*

Quedo a la espera de la segunda parte de este ejercicio de escritura.

Contá conmigo, para lo que necesites.

Cariños, Marcela"

Gracias Marcela por las lecturas recomendadas. Como siempre, son excelentes, aunque en el caso de Generaciones post-alfabéticas, *también preocupante y reveladora.*

Berardi me explica la confusión que yo siempre tuve entre voluntad y voluntarismo.

A la inestabilidad de las nuevas generaciones no se le responde con el voluntarismo de creer que la mención de los viejos valores de una modernidad agonizante obra como bálsamo que los aleja de sus angustias. Vivimos una época que angustia. Allá nosotros si nos sirve de consuelo recurrir a las viejas palabras. Compromiso, solidaridad, respeto, etcétera. ¿Los estoy negando? No, solamente pienso que no son palabras mágicas que solo mencionándolas harán del espacio escolar y la vida de los chicos algo mejor. No creo más en el voluntarismo.

Pero sí tengo voluntad. Voluntad de componer en la descomposición. Voluntad de poner la vida ante la muerte. Como bien me hiciste dar cuenta, este nuevo reencuentro que me propongo se quitó el lastre (espero) tan frustrante del todo o nada. Creo que lo que puedo es mucho, aunque no me importa que sea todo.

Bien dice Berardi que los profesores denuncian el colapso del sistema. También que desde la derecha se plantea que se debe y puede volver a la vieja escuela "republicana" (Finkielkraut). La lectura me recuerda los lamentos que se escuchan en todas las salas de profesores por los tiempos pasados perdidos. Y en aquellos que piensan que ese orden puede reestablecerse. Y me encuentro con aquellos perseguidores y buscadores de los que habla Sennet. ¡Vuelta del orden y la disciplina! ¡Vuelvan los altos muros que tapan los ruidos del exterior! (a propósito, nunca las escuelas estuvieron tan cercadas, enrejadas y amuralladas, y a la vez nunca se mostraron tan permeables a la realidad que las circunda). Hoy sabemos que nada de eso es cierto, y que las "edades doradas" son solo un mecanismo de defensa ante el terror de la incertidumbre. "Cuando cambios acelerados en la sociedad suscitan sentimientos de incertidumbre, muchas veces no del todo verbalizados o resistentes a integrar discursos explícitos [...], la cultura suele elaborar estrategias simbólicas y de representación que, convertidas en tópico, han merecido el nombre de 'edad dorada'. Un viejo orden recordado o fantaseado es reconstruido por la memoria como pasado. Contra este horizonte se coloca y evalúa el presente" (Sarlo, 2003: 31).

Y aquí están los perseguidores y buscadores que se ofenden si uno les señala que no hay tiempos pasados y no hay restituciones, y que no debemos confrontar al presente con ese imaginario "tiempo dorado". Como dice Beatriz Sarlo, la frase "la juventud está perdida" es reaccionaria y la pronuncian quienes se niegan a aceptar cambios culturales, sienten miedo ante cualquier diferencia y consideran que su propia juventud es un modelo universal y eterno que las sucesivas generaciones deben aceptar como definitivo. Todo lo demás es anormalidad y requiere ser corregido. El temor a la innovación acompaña, como una sombra, la rigidez del envejecimiento.

Lo revelador de Berardi es que (como tantos otros textos y clases) pone en escrito eso que yo siento al entrar en un aula. Son otra generación. Otra temporalidad. El tiempo alfabético, moderno, pausado, que empieza, transcurre y termina, no está presente en sus formas de habitar el mundo. Y yo colisiono con su percepción y su temporalidad múltiple, con su capacidad de vivir y captar la información desde múltiples canales a partir de un entorno tecno-cognitivo distinto. Cambia el formato de la mente colectiva. Y cobran sentido sus formas de relación tan "artificiales" para nosotros. Y cobran sentido la angustia y las formas de afrontarla, ya sea aferrándose a una subjetividad pedagógica en vías de extinción (Sofía), ya sea empezando con la muerte como forma definitiva de clausurar las angustias (María).

Debemos disponernos (y prepararnos) para el diálogo intergeneracional. Debemos disponernos ante sus múltiples atenciones y defecciones, a la celebración de la vida que surge en cada encuentro, pero también para la muerte que tan distinta puede ser para ellos, a fin de encontrar las formas de responder a una de tus preguntas: ¿Cómo lograr que la propia vida espante a la muerte? (Pablo Bana.)

MULTIPLICACIONES

El texto de Pablo nos llevó a pensar nuevas preguntas, y también a retomar otras que estaban rondando entre nosotros acerca de las consignas que les proponemos a los docentes que cursan la Diplomatura. ¿De qué se tratan estas consignas? ¿En qué se distinguen de otros dispositivos a los que también se les llama consigna? ¿Qué tipo de dispositivo es este que habilita un relato y una experiencia como la de Pablo? ¿Cómo leer el funcionamiento del intercambio entre la tutora y este docente en el momento de cursar la Diplomatura, entre Marcela y Pablo?

Hagamos un pequeño desvío que ilumina nuestra pregunta acerca de la potencia de un intercambio de aprendizaje. Agamben se pregunta qué es ser contemporáneo. La contemporaneidad es "...una relación singular con el propio tiempo, que adhiere a este y, a la vez, toma su distancia..." (Agamben, 2009), una relación con el tiempo que implica al mismo tiempo un *desfase*. Al contrario de lo que podríamos suponer, contemporáneo no

es aquel que coincide absolutamente con su época, es decir que concuerda perfectamente con ella; porque eso le impide verla, fijar su mirada en ella. Por eso, contemporáneo es aquel que sabe ver las sombras de su tiempo. Percibir las sombras implica una actividad y habilidad particulares, que "...equivalen a neutralizar las luces que provienen de la época para descubrir su tiniebla, su sombra especial, que no es, de todos modos, separable de esas luces" (Agamben, 2009).

Nuestro trabajo, ese que intentamos describir a partir de estos encuentros, se nos revela en consonancia con estas ideas. Lo que intentamos hacer junto a los docentes se asemeja a un ver las sombras, esas nebulosas que no obstante pueden inaugurar cierta claridad o al menos una hipótesis fértil. ¿Podríamos decir que nuestro objetivo es volvernos contemporáneos? ¿Devenir artífices de un tiempo, de una temporalidad que amplía nuestro poder de pensarnos y ampliar relaciones vitales? ¿Cómo sería esto en la escuela?

ESTADO DE CONVERSACIÓN

Algunas de las ideas que Bajtín propone en torno a la novela de Dostoievski pueden servirnos para pensar los rasgos de este diálogo que queremos llamar *estado de conversación*.

> En Dostoievski, el argumento carece de toda clase de funciones conclusivas (Bajtín, 2008).

Algo que generalmente podemos observar en los diálogos que intentamos generar con los docentes que cursan la Diplomatura, y que se ve aquí entre Pablo y Marcela, es que nada de lo que se dice se cierra. Nada de lo que dice Pablo, nada de lo que dice Marcela, se plantea como un argumento con un principio, un desarrollo y un final concluido.

> Shatov le dice a Stavroguin [en *Los endemoniados*], antes de iniciar su profunda conversación: "Somos dos seres y nos reunimos en el infinito... por última vez en el mundo. ¡Deje su tono y adopte uno humano! Siquiera una vez hable con voz de hombre" (Bajtín, 2008).

En el trabajo con los docentes, la frontera entre lo íntimo y lo público es muy sutil. Cada uno habla y si bien se habla de problemas que aquejan a un lugar público, como puede ser la escuela, en rigor se está hablando de nuestro modo de experimentar situaciones. Se trata sin embargo de una polifonía, de un hilván de voces que es mucho más, o bien de un orden distinto, que una sucesión de palabras emitidas a su turno por cada emisor. Una polifonía, no una relación entre emisores y receptores. Y una polifonía lejos de la suma de voces expresa la intimidad de un habla que se pone de manifiesto en un doblez del lenguaje, en aquello que justamente lo convierte en habla. Sin intimidad, dice José Luis Pardo (1996), podría haber lenguaje pero nadie podría hablarlo. Cuando el personaje de la novela de Dostoievski dice "hable con voz de humano" nos recuerda el texto de Pablo. No hay allí una impostura: no se está pronunciando una jerga, está hablando una experiencia.

> Los principios de combinación de voces podrán ser descubiertos solo después de un análisis esmerado de la palabra en Dostoievski. Aquí se trata de las combinaciones de los discursos completos de los héroes sobre sí mismos y sobre el mundo, discursos propiciados por el argumento, pero que no caben dentro del argumento (Bajtín, 2008).

Pablo habla de la escuela, habla de los discursos agotados, y sin embargo, lo que dice no está solo en los "temas". Un sentido, o lo sentido, no se reduce a los devaneos de una temática. Se trata en cambio del testimonio de un pasaje, de un desplazamiento. Un pasaje entre un momento en el que Pablo

descansa en la comodidad de sus saberes vueltos certezas a otro momento de profunda incomodidad en el que se abre una pregunta. Pablo está tematizando, pero lo que dice no se cierra en el argumento, está habitando una intimidad, que no es equivalente a lo que yace en las profundidades de lo personal, ni a lo inconfesable. La intimidad aparece en el lenguaje como lo que el lenguaje no define sino que quiere decir (Pardo, 1996). Pablo balbucea la incomodidad de un modo de ser docente y en su decir se lee un querer perforarlo.

Quizá este modo de decir nos esté hablando de lo que Peter Pál Pelbart llama *afectibilidad*. La afectibilidad se juega en la porosidad a las fuerzas del mundo que en el caso relatado refiere a la emergencia de una sensibilidad que se deja rozar por las tensiones traídas por sus alumnos. Lo que nos "con-mueve" se deja ver en nuestros modos de decir. Por eso, la escritura de esa experiencia tiene un tono íntimo, aunque al mismo tiempo tenga un tono público, colectivo.

La percepción de la sombra, de la que habla Agamben, también nos lleva a este terreno más íntimo. ¿Quién ve la sombra?, ¿qué es ver la sombra? Una cosa es hablar sobre lo público a través de argumentos clichés reiterados por doquier y otra muy distinta es elaborar un decir que interrumpe un estado inercial y altera los modos de sentir, pensar y hacer.

En términos de Bajtín, en lo dialógico hay un argumento, pero hay sobre todo un pensar sobre sí mismo en el mundo, o pensar el mundo en relación con un modo de habitarlo. No todo cabe dentro del argumento, aunque haya un tema que vincule una conversación.

> En Dostoievski, la idea jamás se separa de la voz (Bajtín, 2008).

No hay "una" idea sobre la escuela. La idea y la voz están ligadas, es decir, el modo de decir de quien lo dice está en la idea. La idea se ve en el modo de decir. No se trata simplemente

de inflexiones vocales o gestos del rostro. La voz es la idea que viene a intervenir en el proceso de relaciones sociales.

> Iván no discute con Aliosha, sino consigo mismo ante todo, y Aliosha no discute con Iván como con una voz íntegra y única, sino que interviene en su diálogo interno, para intentar reforzar una de sus réplicas. No puede tratarse de ninguna síntesis; solo del triunfo [...] de la combinación de voces (Bajtín, 2008).

Y lo que él rescata es *"el acontecimiento de la interacción de las voces"*.

Cuando uno discute con otro, no está solo confrontando la idea del otro, en rigor se trata de una oportunidad para descubrir nuevas relaciones, otros modos de experienciar con lo real. La primera parte del texto de Pablo, aun cuando no está dialogando con Marcela, no es un monólogo. Podemos pensar estos escritos como estados de réplicas, de vacilaciones, de imágenes que invitan a conexiones diversas. Decires con espesor, densidad que dice, al tiempo que no lo puede decir todo. Discutir con uno mismo no es un acto solipsista, se trata de una disposición a perforarse en las comodidades de las certezas, a sospechar de ciertas aseveraciones y modalidades de construcción de sentidos.

> En eso el diálogo de Dostoievski se diferencia del de Platón. En este último, aunque él no aparece como diálogo totalmente monologado, pedagógico, la multiplicidad de las voces siempre se apaga en la idea (Bajtín, 2008).

Todo lo contrario a lo que, según Bajtín, pasa en Dostoievski, que la idea siempre está en la multiplicidad de voces. No hay una primacía de una idea, de una verdad, que opaca las voces. Voces aquí no significa distintas personas –aparatos de fonación diferentes, máquinas parlantes–. Pueden hablar muchas per-

sonas y sin embargo no haber interacción de voces. Las voces implican diferenciaciones, variaciones, matices, tensiones.

UNA SENSIBILIDAD QUE PIENSA

Al mismo tiempo que trabajábamos en el equipo con el texto de Pablo, llegaron otros textos en los que se suscitaba la cuestión de la muerte. Y el modo de tratar la muerte nos permitió comenzar a pensar algo en torno de la relación entre pensamiento y sensibilidad. La pregunta que nos hacíamos en ese entonces era: cuándo una voz, un modo de decir, abre un espacio para pensar, más allá del tema, y cuándo el mismo tema, por el modo en que está enunciado, nos impide elaborar un pensamiento sensible.

Una docente relata lo que sucede en la relación entre ella, uno de sus alumnos, un chico designado como "chico problema", y su grupo –chicos que molestan en clase, que no prestan atención, que no obedecen al docente–, a partir de la muerte del hermano de uno de ellos. La docente va al velatorio, se acerca de otro modo a su alumno, y a partir de allí su vínculo cambia.

En el intercambio con el tutor, la conversación versó sobre una pregunta: ¿Qué pasa cuando lo dramático ilumina lo cotidiano? O quizá sería más preciso decir cuando opaca lo cotidiano. ¿Qué pasa cuando nuestra posibilidad de conectarnos con la intensidad de lo cotidiano sólo ocurre ante un hecho dramático? Esta pregunta le permitió a esta docente percibir o poner en palabras algo que se le presentaba como un problema: una cierta anestesia que sólo se removía cuando ocurría algo dramático, como, en este caso, la muerte del hermano de un alumno; anestesia constituida por una cristalización de las formas de decir, un "ya saberse" del lenguaje.

Otra vez, nos preguntamos qué se pone en juego en las consignas y en el intercambio entre los docentes que cursan la Diplomatura y tutores. Este intercambio no trata de una discusión

sobre lo pedagógico, ni siquiera sobre la escuela, sino, sobre todo, de una conversación en que lo íntimo se pone en cuestión.

¿De qué se habla en estos intercambios? ¿Existe una frontera entre aquello que debemos "tocar" en este espacio, que se supone central a la hora de pensar las instituciones, y aquello que no es pertinente tratar? Y nuevamente podríamos decir que no es una cuestión de contenido temático. Quizá todos los temas sean pertinentes dependiendo de a qué den lugar. El punto no es que el tema de la muerte no sea pertinente, sino cómo el modo de trabajarlo puede abrir pensamientos que tomen cuerpo en un devenir inagotable.

No es la idea de la muerte lo que nos interesa, sino la pregunta que alguien pueda hacerse acerca de un problema que lo inquieta. Lo que nos motiva en este caso no es recluirnos en el espesor de un tema particular sino rodear las resonancias vitales que lo disparan.

Cada vez más, se nos hace necesario y al mismo tiempo difícil pensar qué posición tomamos. Dado que se trata de preguntas y problemas más que de síntesis conceptuales, es prácticamente imposible decir "esto es pertinente o no lo es", "esto está bien o esto está mal".

Entonces, ¿cuál sería el dispositivo o el recurso que le da lugar a aquello que está por fuera del juicio? Simultáneamente, ¿cuándo podemos decir que es bueno lo que se produce en el intercambio con un docente que cursa el Diploma si no es en función de una línea conceptual precisa? O más concretamente, ¿cómo constituirnos en recurso de activación de un pensamiento cuando se introducen en la escena emociones o sensaciones "en bruto", al modo casi de una confesión?

En el estado de conversación del que hablamos, hay un camino de la afección a la idea. Un recorrido de la primera vibración a un pensamiento sobre aquello que nos afecta. Nuestra tarea es intervenir en ese proceso, evitando caer tanto en la cristalización de ciertas posiciones como en la permanencia

de un estado que no alcanza a traspasar un umbral puramente emocional. El trabajo de ese recorrido es muy sutil y requiere del ejercicio de desvíos que amplíen nuestro poder de actuación sobre las situaciones.

Una conversación se monta en la capacidad de "estar ahí", que no significa una mimetización o una "con-fusión" con aquello de que se trate. Cazar al vuelo los signos de apertura que se insinúan en un relato requiere al mismo tiempo de una cierta ajenidad, que no es fría distancia sostenida en el supuesto saber o rigurosidad metodológica sino capacidad de leer las capas que intervienen en una situación para generar sus aperturas.

En este estilo de conversación habría una responsabilidad, ligada a sostener una pregunta y abrir un problema que no es compatible con el deber de saber todo acerca de eso. La responsabilidad se juega en la capacidad de dar respuesta, que no guarda relación con tener todas las respuestas. Sostener no es necesariamente saber lo que el otro no sabe y direccionar en una línea previamente fijada.

Pablo nos muestra toda la riqueza que está por fuera del rol entendido como un lugar que se asigna a partir de una acumulación de saberes y de una delegación de funciones derivadas de una lógica estructural. Vemos, cada vez más, que lo que tiene potencia en la escuela es aquello que se puede pensar más allá de la expectativa de un rol. Esa expectativa se apoya en la suposición de que un maestro sabe de antemano lo que acontece o debiera acontecer. Eso es lo que describe Pablo en la primera parte de su texto. Hubo un momento en el que la comodidad lo arropaba y las respuestas se activaban automáticamente. Cuando esa comodidad comienza a diluirse, cuando esos saberes dejan de funcionar en la situación del aula, aparece un Pablo pensando; ya no una subjetividad pedagógica operando, sino alguien que activa una disposición atenta a ver por dónde puede pasar algo entre él y los chicos. Pablo confiesa su estado de perplejidad... los chicos le dicen que sus clases son

un "embole". Pablo se anima a hacer esa confesión, a mostrar su impotencia. "Estaba en crisis con mi lugar de trabajo", "No pasaba nada". Pablo expresa un cúmulo de sensaciones que no son las que se esperan de un docente, un pedagogo, un técnico o un experto. Y eso que aparece por fuera de la expectativa de un rol, alcanza una cierta potencia. Mirarse, mirar al otro por fuera de la expectativa de un rol, permite abrir una pregunta: ¿cómo se produce el armado de un soporte, de un sostén, de una condición que no es exactamente el rol en su sentido instituido? Ese "hable con voz de hombre, con voz humana", del diálogo de Dostoievski se asemeja a esta idea de una voz que aparece más allá de una investidura, de un papel asignado a partir de una estructura.

DE CONVERSAR CON EL ESTADO AL ESTADO DE CONVERSACIÓN

¿En qué momento se produce ese estado de conversación? En la lógica de la explicación, que rige el principio de enseñanza, ¿tiene lugar la conversación? Si iniciamos la relación con los docentes que cursan el Diploma, como Pablo con sus alumnos (o como ustedes con los suyos), desde un conjunto de representaciones instaladas, la "conversación" se da más con el Estado (es decir, con cualquier equivalente a una autoridad suprema). El sentido no equivale a lo sentido y experienciado en un flujo de intercambios abiertos, proclives a la elaboración de los problemas que nos aquejan o nos impulsan a pensar. Para ser más precisos, con el Estado, con una fuerza donadora de sentido externa a la experiencia, no hay diálogo. En el mejor de los casos podrían plantearse consensos, disensos, confrontación, demanda, reclamo. La emergencia del diálogo entre un docente y sus alumnos hace uso de todo aquello que tensione un problema y haga crecer un campo de pensamiento. En este

umbral las prescripciones o retóricas saturadas de sentido se tornan estériles, dado que todo desvío no puede ser visto ni tomado y una vitalidad en nosotros se empequeñece obligada a acurrucarse en el halo de una seguridad proporcionada por el soberano. Aunque pensemos que estamos hablando en nombre propio, lo estamos haciendo en nombre de otro que en verdad no nos habla. Se trata de un lenguaje presto a ser repetido u obedecido. Una conversación no se agota aunque reconozca un punto de silencio. Solo se trata de intervalos que seguirán abriendo otras versiones, otras preguntas, otros hallazgos. Una conversación es un intermedio, sucede en el medio, hace que nuevos pliegues tengan lugar.

Puede suceder, como aconteció con Pablo, que algo comience a desconcertarnos cuando percibimos que estamos habitando un soliloquio. Un bache irremediable entre supuestos interlocutores, un silencio, un desinterés anodino nos inquieta casi violentamente. A partir de ese "agujero de sentido" que se manifiesta en la "conversación con el Estado" (como sintió Pablo cuando todo lo que enseñaba se desvitalizaba), comenzamos a buscar un estado de conversación, una condición que nos abra la posibilidad no de pensar sobre las cosas sino de pensarnos en las cosas, entre las cosas. Ese estado de conversación no se inicia en cualquier momento. Se inicia cuando caen esas representaciones instaladas, ese supuesto interlocutor destinado a darnos respuesta.

Ahora, ese estado de conversación no es necesariamente una charla entre dos o más personas; para que haya conversación, más que distintas personas interviniendo tiene que haber tensión, matices, variaciones, interacción. Un texto escrito por una sola persona, por ejemplo, puede ser un texto *polifónico*; al mismo tiempo, una entrevista puede resultar absolutamente monológica, donde las preguntas buscan una información previamente existente.

En el texto de Pablo, incluso antes de que Marcela le escribiera ya se pueden ver distintas voces jugando, es como una conversación consigo mismo, donde él se pregunta, ensaya respuestas, vuelve a preguntarse, se cuestiona, reflexiona. En un momento dice: "No reconocía en mí un mínimo de responsabilidad en esta situación". Hay allí un quiebre. Antes de esa declaración, había incomodidad, malestar; pero luego, el relato se precipita vertiginosamente hacia una tensión, incluso esto se ve en el tiempo de los sucesos: pasa de hablar de años, a meses, hasta llegar a precisar la hora y los minutos. La tensión va en aumento. Mostrando que estaba absolutamente atento a lo que sucedía, mostrando una reflexión profunda acerca de lo que le pasaba. No se trató solo de un exabrupto, de un sentirse afectado y conmovido por lo que le pasaba, sino de una suerte de "externación" de eso que le sucedía y un intento de pensar qué significaba.

Muchas veces, los relatos marcan un suceso que casi mágicamente hace que las cosas cambien, donde se pasa de un estado de cosas a otro. Y recién en el intercambio comienza a dibujarse un mapa, o comienza a crearse el tiempo, del propio recorrido. Y allí, nuestro trabajo pasa por transformarnos en una condición para que el otro pueda salir del blanco o negro, y pueda pensar justamente su recorrido propio.

ESCRITURAS DE LAS SUPERFICIES

La clave de enunciación en la que navegamos es un modo de merodear lo que aún no podemos conceptualizar, un registro de escritura que habilita un rodeo de situaciones que se resisten a ser nombradas desde la herencia pedagógica. Cuando nos quedamos "sin palabras" no sobreviene la nada sino que aparece la fuerza de la percepción destacando aquellos signos no codificables en el mapa de los significados.

Probablemente podamos bautizar los textos ensayados como "escrituras de las superficies". El plural no es un equívoco. Las superficies insinúan texturas, planos, napas (lejos de una pobre

llanura), y nos obligan a quedarnos allí interrogando lo que registra nuestra sensibilidad. Una pregunta de las superficies podría ser ¿qué vemos?, pregunta de mayor alcance que el clásico ¿qué es? Acostumbrados a bucear en las profundidades, forzando interpretaciones o intentando apresar el sentido oculto en cada situación, hemos desestimado los detalles, los gestos, aquello que es palpable, observable, vívido, desestimado acaso por consecuencia de una mala apropiación de la idea de que lo esencial es invisible a los ojos. Y sin embargo podríamos hallar en las superficies, en los planos concretos de un acontecer, un conjunto de señales que nos hablan de los movimientos efectuados e imaginados.

Si desplegamos una mirada de las superficies nos encontramos con la potencia de los gestos.

Le digo a Ernesto que tiene un uno; es el tercero en lo que va del trimestre... Ernesto se acerca al escritorio, me mira y con la voz suave me dice:

–Profe no me ponga más unos. No voy a hacer nada por cambiar esta situación... total a nadie le importa [...]. A los pocos días caminando por el patio en una hora libre veo a Ernesto en la sala de computación muy animado trabajando frente a la compu. Un poco más cerca veo que está jugando y me invita a jugar con él, pero soy un tronco para eso, no tengo ni idea. Comienzo a retirarme cuando escucho que Ernesto me dice:

–Venga, profe, venga que le enseño. (Patricia Silvia Brignole, docente que cursó la Diplomatura.)

¿Qué vemos en el relato? El narrador revela el modo en que se afina la percepción en estado de perplejidad. El narrador no adjetiva ni clasifica un modo de estar; sino que pesca indicios que provocan un efecto de pensamiento. El narrador advierte la potencia de un gesto. "Venga que le enseño" se constituye en un acto performativo. De esa breve elocución podemos derivar

una serie de consecuencias. Por un lado, la inutilidad que envuelve a una norma cuando ha perdido su interlocutor (*le digo que tiene un uno*). Por el otro, la confianza en la igualdad de las inteligencias (todos pueden aprender todo), y simultáneamente la apuesta al encuentro con el otro sintetizado en la invitación a compartir un juego (como creación, invención, experimentación en el marco de ciertas reglas).

Sugeríamos que en la escritura de las superficies se insinúa una experiencia, la experiencia de la perplejidad. ¿Podemos acaso otorgarle a la perplejidad el estatuto de experiencia? Pensamos la perplejidad como un estado de suspensión. La perplejidad nace del desconcierto, de la imposibilidad de arribar a un fácil entendimiento. La perplejidad es una disposición a pensar; disposición que necesita ser activada dejando atrás esa suerte de shock que nos provoca la irrupción de sensaciones que aún no podemos apresar. La perplejidad pone en escena una incomodidad y desde la "incomodidad perpleja" se evita el juicio, recurso automático de una subjetividad pedagógica.

La perplejidad tiene el sutil tono de una experiencia cuando observamos que quien mira desde allí ha dejado atrás una posición arropada de certeza y adicciones interpretativas para ensayar nuevos umbrales de experiencia:

[...] después de analizar La Odisea, *[...] propongo participar de nuestro espacio* Web *[...] hablamos de volver a Ítaca como un viaje al interior de nosotros mismos [...]. A pesar de que en Internet estamos casi al mismo tiempo, cero respuesta en el* blog*: mis "ciberchabones" no comentan ni opinan [...]. Inquiero insistentemente sobre lo que pasa hasta que Pedro contesta: "Profe, esto asusta un poco, [...] no sabemos qué narrar, además, usted sí tiene para contar y sabe escribir, y nosotros sabemos chatear". Entonces recuerdo que no podemos volver a Ítaca si aún yo no salí de Troya. (María Victoria Tarelli, docente que cursó la Diplomatura.)*

La implicación de quien narra da cuenta de microscópicas "fugas pedagógicas". Fugas que se ponen de relieve en los movimientos que provoca un gesto, una palabra, una disrupción. Sorpresivamente notamos que son los chicos los portadores de estas palabras y los maestros los que se dejan tomar, movimiento novedoso en el campo pedagógico pero sobre todo prometedor si da lugar a un pensamiento que abra nuevos modos de situar la tarea del maestro.

LA PERCEPCIÓN DEL AFUERA

¿Qué queremos decir cuando hablamos de percepción? Podríamos ensayar algunas respuestas provisorias y decir que en principio la percepción aparece con tanta insistencia en nuestro trabajo porque le encontramos una fuerza que ya no le encontramos al razonamiento, al entendimiento, al saber establecido. Esto no significa, desde ya, que la percepción no se conjugue con una idea. Pero sí que el plano de las ideas no es necesariamente el plano de la racionalización como pilar fundamental del pensamiento.

Cuando dejamos de hablar de la destitución, del desfondamiento, de la caída, se nos hizo necesario buscar figuras afirmativas para pensar la escuela. La idea de percepción aparece en este contexto, del mismo modo que apareció la idea de lo "no-escolar", en la que, aunque la palabra sea "no", estamos afirmando algo, el poder del afuera, no como lo que está afuera del edificio, sino como aquello que aún no podemos interpretar porque desafía los códigos convencionales de significación. Preguntarnos por el poder del afuera supone trabajar con una materia inarticulada en los términos de nuestros supuestos, probando nuevas configuraciones.

Seguramente, también en el marco de la racionalidad hay un modo de percibir. Pero ese modo de percibir era pensado como un modo de disciplinar, de clasificar, de otorgar significados. Cuando se hablaba de pedagogía, la percepción no aparecía como una potencia a indagar. La racionalidad supone un modo de ver el mundo, pero allí la idea de representación copa la escena, es un término que le viene mejor. La pedagogía fue pensada más como una política del disciplinamiento de la percepción. Siguiendo estos devaneos, podríamos llamar percepción a un estado de atención sobre el poder del afuera.

Frente a la imposibilidad de hacer consistir un lazo o una existencia a partir del rol preguionado de las funciones, de los saberes, sobreviene la necesidad de desplegar una sensibilidad dispuesta para las pequeñas cosas que están por fuera de las coordenadas reconocidas. Esta idea de percepción, que no pretende ser una definición acabada sino simplemente una idea que oriente nuestro trabajo, nos lleva a preguntarnos cómo trabajar ese afuera. Cómo trabajar esas formas laterales de atención, esos códigos de economización lingüística, esa velocidad para pasar de un plano a otro, esas formas de lidiar con los obstáculos, esos modos de llamar la atención del otro, esas prácticas festivas, esos modos "extraños" de ocupar los espacios, cómo componernos con eso para que alguna experiencia de relación sea posible.

LA TIRANÍA DE LOS OJOS

La percepción no es otra cosa que aquello que vemos en un determinado espacio y tiempo –en nuestro caso, el espacio puede ser la escuela y el tiempo nuestra contemporaneidad– y donde el punto de vista es, como no puede ser de otro modo, el nuestro, nuestro propio lugar de enunciación. Ver implica siempre ver desde un punto concreto espacio-temporal y, en este sentido, ver supone seleccionar un fragmento de nuestra experiencia, cargada de prejuicios y de juicios valorativos, aislarlo

de la totalidad que nos rodea y preguntarnos qué nos llama la atención de ese fragmento. Ver, en esta dirección, no es lo mismo que mirar.

Traemos las palabras de Evgen Bavcar, un fotógrafo ciego nacido en la antigua Yugoslavia en 1946. Bavcar perdió el primero de sus ojos a los diez años, cuando jugaba con la rama de un árbol, y el segundo meses después cuando una mina abandonada, resabio de la Segunda Guerra, le explotó en la mano. A pesar de sus obvias limitaciones, Bavcar se convirtió en fotógrafo, y en uno muy reconocido que obtuvo premios y distinciones a lo largo de toda su carrera. Entre otras cosas, Bavcar sostiene que ver es estar, originaria y estructuralmente, ciegos. Como se desprende de la alegoría de la caverna de Platón,[4] lo que ven nuestros ojos puede ser engañoso, puede estar ocultando otra realidad que la que nos devuelve la mirada (según Platón más verdadera; para nosotros, simplemente diferente). En sus fotografías, Bacvar se rebela a la tiranía de los ojos y de los objetos que, de tanto ser mirados, se vuelven invisibles:

> Es verdad, los fotógrafos tradicionales son los que están un poco ciegos a causa del continuo bombardeo de imágenes que reciben. Yo, a veces, les pregunto qué es lo que ven y percibo que les cuesta trabajo contármelo. Les resulta muy difícil encontrar imágenes genuinas, fuera de los clichés. Es el mundo el que está ciego: hay imágenes de más, una especie de polución. Nadie puede ver nada. Es previo atravesarlas para hallar las verdaderas imágenes (Bavcar, citado en García, s/f).

[4] En el libro VII de *República* (514a-516d), Platón construye una teoría del conocimiento a partir de una alegoría: nuestro modo de ver el mundo es similar al de unos sujetos encadenados desde el nacimiento en una caverna. Detrás de ellos se encuentra una suerte de fogata que proyecta la sombra de otros individuos y los objetos que estos sostienen en una de las paredes de la caverna enfrentada a los hombres. Estos, que solo tienen frente a ellos las sombras, creen estar viendo la realidad. Cuando, finalmente, son liberados acceden, según Platón, a la verdadera naturaleza de los objetos y descubren la falsedad de aquello que percibían sus sentidos.

Solo vemos lo que conocemos. Más allá del conocimiento, no hay vista. Algo similar, aunque desde otro paradigma –el de la filosofía– sostiene Deleuze cuando advierte que existe una diferencia entre pensar y conocer. Mientras que el segundo de los actos implica "reconocer", entablar una correspondencia entre nuestras representaciones y lo que miramos, pensar es ponerse en contacto con un afuera de esas representaciones.

El mundo se vuelve interesante cuando se hace signo y pierde así su unidad tranquilizadora, su homogeneidad, su apariencia verídica.

Ver lo que sucede en la escuela, entonces, supone despojarnos de esa suerte de ceguera originaria para detectar qué de lo que sucede allí, con nuestros alumnos y con nuestros colegas, nos afecta y de qué se tratan estas afecciones. Ver supone ser capaces de pensar nuestras sensaciones evitando que la potencia que encierran sea opacada por un conjunto de representaciones incapaces de alojar las diferencias.

Evidentemente, los chicos que asisten al aula no responden al perfil de la subjetividad pedagógica. Evidentemente, la autoridad en tanto rasgo distintivo de maestros y directivos ha devenido en otra cosa. Evidentemente, la escuela ya no es lo que era. Pero reconocer este hecho no debe desalentarnos sino, antes bien, conducirnos a agudizar nuestra mirada para ver qué potencialidades pueden surgir de este nuevo escenario. Se trata de hacer algo similar a lo que se propone Bavcar en su propia práctica: "No veo el mundo como es, sino como puede ser".

VER SIN RECONOCER

Una cosa es una percepción, una visibilidad, "clicheteada", como dice Peter Pál Pelbart, es decir, la visibilidad como consecuencia de un disciplinamiento que nos dice cómo y qué ver, en definitiva la visibilidad como consecuencia de una moral que

trabaja por reconocimiento; y otra muy distinta es una percepción despojada del juicio, que opera más haciéndose preguntas que buscando confirmaciones. Una cosa es ver y confirmar lo que ya se sabe, y otra es tener una mirada que se pregunta más por lo que puede ser. Una visibilidad que se pregunta por lo que puede ser va a mirar lo mínimo porque se trata de algo que todavía no es del todo consistente. Mira desde la inquietud. Sospechamos que allí hay una diferencia importante. Si veo algo que puede ser pero que aún no es, entonces me pregunto ¿qué veo?; si en cambio confirmo lo que sé, no hay espacio para hacer una pregunta. Ver como reconocimiento o ver como pensamiento.

Ahora, en el trabajo con los docentes que cursan la Diplomatura, no se trata de medir quién es más sensible o distinguir si alguien es o no sensible, sino de percibir cuán atravesada está la sensibilidad por el pensamiento, porque de eso depende que alguien pueda elaborar, organizar ideas y hasta percibir mejor. La sensibilidad totalmente cargada de representaciones también pierde potencia. Y tal vez mucho de eso sea lo que se nos presenta cuando vemos a maestros realmente conmovidos pero en estado de impotencia, porque muchas veces la sensibilidad también está encorsetada en los modos representacionales de la escuela, de los alumnos, del rol, etcétera. Entonces con lo que se siente, con lo que se percibe, con lo que nos afecta, no podemos construir pensamiento, quedamos atrapados porque la vía de pasaje de la sensibilidad al pensamiento está obturada por las representaciones de lo que debería ser o esperarse. En este sentido, la idea de "volvernos contemporáneos", siguiendo a Agamben, cobra potencia como habilitadora de ese pasaje entre la sensibilidad y el pensamiento. Quizá podamos pensar esto a partir de la diferencia entre la emergencia y lo emergente. Una mirada acostumbrada a ver formas dadas, cuando no reconoce lo que ve, lo lee como una emergencia; en cambio, una mirada menos clicheteada puede leer lo emergente, lo que apenas se intuye, lo que busca forma. En ese sentido, el recorrido de Pablo nos habla de una mirada de lo emergente, que busca darle forma a eso que va sintiendo, a eso que va emergiendo en las distintas situaciones.

Cuando los espacios están saturados por un modo de percepción menos propio que "impuesto", por una mirada organizada socioculturalmente previa a nosotros y que nosotros aplicamos, solo registramos con esos anteojos. Estallar esas lentes, soportar la ceguera de no poder reconocer lo que se ve, es parte de nuestro trabajo.

El trabajo de romper los anteojos requiere, las más de las veces, de un acompañamiento, un sostén: el armado de un espacio de pensamiento en el que sea posible ir elaborando esa percepción, esa sensibilidad caótica, ya no en otra síntesis sino en un trazado propio. La idea sería captar el conjunto de signos disponibles para un proceso de pensamiento. Signos que no sean obturados por el argumento, sino que alimenten el pensar y la elaboración de conceptos y figuras que dinamicen nuestras prácticas. Siguiendo con la metáfora alimentaria, hay recursos que son nutricios y otros que son tóxicos. Cuando la muerte aparece bajo el relato de la crónica, se transforma en un elemento tóxico para el pensamiento. Frente al relato de Pablo, podríamos preguntarnos, ¿dónde se detuvo?, ¿en el horror de la muerte o en sus derivaciones?

Sin duda se detuvo en ese despertar para explorar hacia dónde podría llevarlo. Y otra vez la percepción, ¿adónde ponemos el ojo?, ¿en la crónica de los hechos, o en esas mutaciones que se van produciendo a lo largo del texto despertando un nuevo modo de habitar el encuentro con sus alumnos, un modo surgido de los propios términos provistos por el encuentro? ¿Qué vemos?, ¿los sucesos o lo que se inaugura en nosotros?

NOTA AL PIE:
UNA IMAGEN DE ESCUELA

Estaban todos. Los egresados del 2002 y los chicos que van a segundo. Los conchetos y los cumbieros, los rolinga y los darks, los floggers y los emos, los que no tienen tribu y los que van de una a otra, los tragas y los burros. Y a todos quería enseñarles. Y con todos quería seguir aprendiendo.

Hay en esta descripción algo nuevo, otra percepción. La escuela es pensada desde una heterogeneidad que se reúne. Comienza a dibujarse una imagen de escuela que no se define por ese modo uniforme de ser el alumno. Algo así como la multitud de la que habla Paolo Virno, una heterogeneidad que se vincula, que arma un común, no desde una imagen preexistente sino como efecto de afinidades que se traman.

Podríamos tomarnos de esta imagen, que a su vez nace de una percepción, para pensar la escuela, para conceptualizar qué es una escuela que aloja esta heterogeneidad.

¿CONTEMPORÁNEOS DE QUIÉN?

Volviendo a la cuestión que nos plantea Agamben, podemos preguntarnos, ¿quiénes son contemporáneos? ¿Nosotros somos contemporáneos de nuestros alumnos? ¿Ellos son contemporáneos de sí mismos? ¿Somos una generación y ellos otra? ¿De qué se tratan estas nuevas formas de percibir y pensar? ¿Queremos que ellos piensen como nosotros? ¿O pretendemos que ellos tengan su modo propio y a partir de allí cambiar el nuestro también?

Tal vez no se trate de que ellos piensen como nosotros ni nosotros como ellos (porque además tampoco sabemos hasta qué punto existe un ellos y un nosotros), sino de crear un estado de

conversación. Cuando estamos en las tinieblas, ante las sombras –como dice Agamben– solo captamos huellas, ecos, reverberaciones, y en torno a esos indicios es que podemos ir delineando un pensamiento, que no es un saber cierto y preciso.

Sobre el final del texto, Pablo habla del diálogo entre generaciones:

Son otra generación. Otra temporalidad. El tiempo alfabético, moderno, pausado, que empieza, transcurre y termina, no está presente en sus formas de habitar el mundo. Y yo colisiono con su percepción y su temporalidad múltiple, con su capacidad de vivir y captar la información desde múltiples canales a partir de un entorno tecno-cognitivo distinto. Cambia el formato de la mente colectiva. Y cobran sentido sus formas de relación tan "artificiales" para nosotros. Y cobran sentido la angustia y las formas de afrontarla, ya sea aferrándose a una subjetividad pedagógica en vías de extinción (Sofía), ya sea empezando con la muerte como forma definitiva de clausurar las angustias (María).

Debemos disponernos (y prepararnos) para el diálogo intergeneracional.

Podemos percibir que ya no hablamos de transmisión de saberes, sino que nos preguntamos por el vínculo entre las generaciones sin establecer jerarquías; estamos pensando cómo conectar velocidades diferentes. ¿Cómo se habla... con los chicos, con los otros, con los alumnos, con las otras generaciones? ¿A qué tenemos que apelar para dialogar entre generaciones? No resulta interesante buscar que unos devengan otros, sino propiciar el encuentro. Nada de ser un sabio, ni de pretender convencer a otros, modelarlos o encauzarlos... Nada de saber o conocer tal dominio sino aprender en dominios diferentes.

7. LO QUE EL SABER IGNORA

CUANDO NOS ASALTA LA PERPLEJIDAD

En el ámbito escolar solemos encontrarnos con frases como estas: "No sabemos qué hacer", "Los profesores no pueden con los chicos", "No sé cómo interesarlos ni cómo manejar las permanentes disrupciones".

El saber aprendido y experimentado en la historia de la escolarización parece debilitarse. Un saber que no alimenta la actividad del pensamiento pierde su vitalidad. Nietzsche (2006) solía sostener que un conocimiento sin avivamiento hace languidecer el alma humana. Un profesor de historia nos cuenta:

Eran las 8 de la mañana y me encontraba explicándoles a pibes de cuarto año el populismo latinoamericano. Mientras hablaba, me preguntaba qué hago explicando Cárdenas y Vargas. Me sentí un instrumento del atontamiento general... (Pablo Bana, docente que cursó la Diplomatura.)

Necesitamos la historia, afirmaba Nietzsche (2006), "pero la necesitamos de una forma distinta de como la requiere el hombre que deambula en el jardín del saber, por más que este contemple con altivo desdén nuestras penurias y necesidades, tan rudas y purgadas de gracia".

La inquietud que nos asalta cuando advertimos desvencijados los discursos que emitimos puede paralizarnos o bien despertarnos curiosidad. La perplejidad nos detiene, un momento de quietud-inquietante nos empuja hacia alguna dirección impensada antes de habitarla. Cuando estamos perplejos, las lentes desde donde miramos el mundo se quiebran o al menos se nos desacomodan. Vemos borroso, vemos puntos que no veíamos, no sabemos de qué se trata eso que nos llega a las retinas. El saber empieza a ignorar y una imagen se revela como fértil: "la ignorancia del saber", paradoja que nos invita a explorarla.

Comencemos despejando equívocos. No se trata de un mero "no saber" sino de la evidencia de un saber que no dialoga con lo real, que no alcanza a producir efectos, que está lejos de afectar los modos de existencia. Ahora bien, ¿qué otras formas hay de pensar la ignorancia si no es un mero no saber? ¿Qué potencia habría en la aparente paradoja de una ignorancia del saber? Sospechamos que en torno a la ignorancia se teje un universo de posibilidades que deseamos rodear. Nos importa pensar la ignorancia no como sustantivo o como un estado congelado sino como verbo. La ignorancia como verbo nos sitúa en un movimiento, en el movimiento de apertura y disponibilidad para la exploración. Porque ignoramos, buscamos; porque ignoramos, escuchamos; porque ignoramos, nos dejamos tomar por la palabra ajena; porque ignoramos nos dejamos sorprender.

Hace ya un tiempo llegó a nuestras manos un texto polémico y potente al mismo tiempo: *El maestro ignorante* de Rancière (2002). En este libro, el autor parte de una experiencia ocurrida en el siglo XIX, que le sirve para enunciar sus hipótesis. Podríamos preguntarnos en qué modo una experiencia decimonónica puede hablarnos de lo que pasa en nuestras escuelas. Antes de adelantar alguna respuesta, veamos la escena que lo inspiró:

En el año 1818, Joseph Jacotot, lector de literatura francesa en la Universidad de Lovaina, tuvo una aventura intelectual. Se había exiliado en los Países Bajos por los cambios políticos en su Francia natal, donde era docente. El rey flamenco le dio un puesto de profesor a medio sueldo por lo que esperaba pasar días tranquilos en Lovaina.

El azar decidió de otra manera. Las lecciones del modesto lector fueron rápidamente apreciadas por los estudiantes. Entre aquellos que quisieron sacar provecho, un buen número ignoraba el francés. Joseph Jacotot, por su parte, ignoraba totalmente el holandés. No existía pues un punto de referencia lingüístico mediante el cual pudiera instruirles en lo que le pedían. Sin embargo, él quería responder a los deseos de ellos. Por eso hacía falta establecer, entre ellos y él, el lazo mínimo de una cosa común. En ese momento, se publicó en Bruselas una edición bilingüe de Telémaco. La cosa en común estaba encontrada y, de este modo, Telémaco entró en la vida de Joseph Jacotot. Hizo enviar el libro a los estudiantes a través de un intérprete y les pidió que aprendieran el texto francés ayudándose de la traducción.

La experiencia sobrepasó sus expectativas. Pidió a los estudiantes así preparados que escribiesen en francés lo que pensaban de todo lo que habían leído. Se esperaba horrorosos barbarismos, con impotencia absoluta quizá. ¿Cómo todos esos jóvenes privados de explicaciones podrían comprender y resolver de forma efectiva las dificultades de una lengua nueva para ellos? ¡No importa! Era necesario ver dónde les había conducido este trayecto abierto al azar, cuáles eran los resultados de este empirismo desesperado. Cuál no fue su sorpresa al descubrir que sus alumnos, entregados a sí mismos, habían realizado este difícil paso, tan bien como lo habrían hecho muchos franceses. (Síntesis del relato presentado en el primer capítulo de El maestro ignorante *[Rancière, 2002].)*

Esta situación llevó a Rancière a formular casi una herejía para el mundo pedagógico: "Solo se puede enseñar lo que no se sabe". ¿Qué relación podría tener esta afirmación con las problemáticas de la escuela que queremos pensar?

En principio se trata del gesto de rodear la ignorancia de una fértil curiosidad. Mientras para el universo escolar la ignorancia es un obstáculo a superar, para nosotros es un horizonte de posibilidades de aprendizaje. Si no sabemos lo que puede el otro, si no sabemos lo que puede disparar una idea, si no sabemos la respuesta a una pregunta, entonces se abre la posibilidad de pensar.

Tomemos la expresión "solo puede enseñarse lo que no se sabe" como el equivalente a decir no sabemos hacia dónde nos llevará la aventura del pensamiento; no sabemos lo que puede activar un encuentro educativo; no sabemos la dirección que puede tomar una palabra, un texto, un devaneo intelectual, un acto.

La situación que Jacotot narró hace casi 200 años, puede verse repetida de diferentes formas a lo largo de la historia de la escuela: ¿cuántas veces un maestro se encuentra a las puertas de una potente ignorancia? Veamos la siguiente escena que sucedió en una escuela porteña hace pocos años atrás:

En mi escuela solía funcionar como comodín dentro del área humanística y cuando renunció la profe de filosofía, el director me pidió que sacara las papas del fuego, dado que no había tiempo para convocar otro profesor.

¿Filosofía? Pero mi formación es en historia y algo de pensamiento contemporáneo...

Dale, algo vas a poder hacer.

Ok, me puse a pensar y elegí, movida más por afinidades que por prioridades curriculares, dado que carecía de una formación sistemática en la materia. Este me interesa, este no, este me gustaría conocerlo. Con ese criterio armé un programa y se lo presenté a mis alumnos. Honestamente les confesé cómo venía la cosa y que en verdad se trataba de una aventura que íbamos a recorrer juntos.

Empezamos a investigar, leíamos juntos –literalmente juntos– textos de filósofos y discutíamos los posibles significados de frases y conceptos. Discutíamos mucho, "quiere decir esto, no esto otro....". También empezamos a escribir. El resultado fue un mini libro que decidimos llamar Los filósofos según nosotros... *No sé si el contenido era fiel a los originales, pero seguro era fiel a un devenir filósofos. (Gabriela Farrán, integrante del Equipo de Gestión Educativa, FLACSO.)*

¿Habrá un hilo vinculante entre esta escena y la experiencia de Jacotot? Ambas interrogan la clásica relación entre maestro y alumno. En el marco de esta relación, el maestro tiene por función transmitir sus conocimientos al alumno, es decir, educarlo de modo progresivo a través, fundamentalmente, de un único método: la explicación. Este método parte de la posición desigual del maestro frente al alumno, desigualdad que irá desapareciendo en la medida en que la educación tenga lugar.

Por el contrario, nuestro punto de partida, siguiendo el espíritu de Jacotot, es la creencia en una igualdad inicial. Igualdad como punto de partida en lugar de punto de arribo. Desde esta perspectiva, el maestro no huye de su decisión de enseñar, que no es otra cosa que el deseo de producir la apertura de nuevas experiencias, pero sí se escapa de la explicación como sistema de nivelación.

Trabajemos un poco más esta idea: explicar puede ser parte de la tarea, una entre otras. El problema se presenta cuando se constituye en el pilar de la enseñanza porque se sostiene en la ilusión de una relación automática entre explicar y entender. Esta concepción supone que una buena explicación produce "naturalmente" entendimiento, y cuando esto no sucede sobreviene la frustración del docente: "Cada vez entienden menos, ya no sé cómo explicar". Con la mejor de las intenciones se repite de diferentes maneras lo mismo, sin poder advertir que el problema está en otra parte. Se trata, en todo caso, de poner en cuestión el lugar de explicador como anclaje de la autoridad docente. Plan-

teada así la relación, en apariencia es el alumno quien necesita de la explicación, cuando podríamos aventurar que es el explicador quien la necesita en la medida en que es ella la que refuerza su lugar de poder. En palabras de Carlos Skliar:

> Explicar es un monstruo de mil caras, cuya finalidad parece ser la de disminuir al otro a través de los terrores de las palabras hábilmente encadenadas en la gramática del maestro [...] el cuerpo del alumno va quedando cada vez menor, hasta hacerse huérfano de sí mismo, empequeñecido por la explicación (Skliar, 2002).

Como podemos ver en nuestra escena, es la ignorancia de la profesora la que permite plantear la igualdad entre docente y alumnos en el inicio del camino y no en el punto de llegada. ¿En qué consiste entonces la tarea del maestro si este no es el poseedor de verdades que lo sitúan por encima de sus alumnos? El desafío está en motorizar la voluntad del alumno, de modo que este se ponga en movimiento para aprender lo que desea. Pero, ¿acaso habría un deseo en estado puro, a develar? Se trata de una energía vital que al desplegarse, va hallando formas de expresión seguramente impensadas por fuera de las experiencias concretas. En este escenario, es el maestro quien genera las condiciones para ese despliegue; que prescindiendo de la explicación, es capaz de hacer que un juego se active.

La igualdad inicial, entonces, se refiere a la igualdad de las inteligencias, imposible de cuantificar mediante coeficientes intelectuales. Nos estamos refiriendo a una igualdad que opera como hipótesis de trabajo: la igualdad de inteligencias pensada como una apuesta de la que partimos para explorar sus efectos. En la escena antes narrada podemos ver cómo opera esta hipótesis: los alumnos y la docente, situados en un plano de igualdad, investigaron, pensaron, produjeron juntos, aprendizajes y conocimiento. Probablemente, en aquella situación, algo

haya sido explicado, pero no fue la explicación ni la diferencia de saberes, las que posibilitaron la experiencia.

EN EL BORDE DEL ENTENDIMIENTO

Podríamos decir que el maestro ignorante revela el agotamiento de un modo de ser maestro o de un modo de encarar la enseñanza. Aunque inscripto en otras condiciones de época, Jacotot, al igual que nosotros, se enfrentó con un problema: la dificultad para producir un encuentro. El punto de partida era la inexistencia de un código compartido. ¿Acaso no hay en este punto también una coincidencia entre Jacotot y nuestras vivencias actuales?

Un maestro que trabaja en un barrio periférico de la Ciudad de Buenos Aires comenta:

Frente a la recurrencia de "actos de violencia" de uno de mis alumnos decido hacer una nota para que la firmen sus padres. "No tengo mamá", dice Juan, el chico en cuestión. Luego de la primera conmoción por la confesión, le replico: "Entonces que la firme tu papá". "A mi viejo no lo veo", retruca Juan. Desarmado por la situación, le digo: "Firmala vos". (Adrián Ferreira, docente que cursó la Diplomatura.)

Este acto fue el comienzo de una "conversación", de un encuentro, de la cosa en común a la que se refiere Jacotot. Juan percibió muy bien que esa firma marcaba un pacto, una convocatoria a asumirse como sujeto responsable. Este pacto fue la cosa común, que en esta situación no es producto de un entendimiento. Por el contrario, es en el borde del código donde nace la posibilidad de la cosa en común. "Firmala vos" se vuelve un gesto de confianza en el poder del otro, poder que a su vez se activa en una relación que sostiene el acto.

Un paréntesis, solemos pensar que la cosa en común se verifica en los entendimientos mutuos. "¿Qué me quiso decir?" o "¿Qué querrá decirme?" o "No entendés" o "No lo entiendo".[1] Vericuetos estériles en la construcción de la cosa en común, como si fuera posible capturarlo todo, entenderlo todo. Como si alcanzando la pureza de lo que se dice (si acaso la hubiera) y acordando en sus enunciados brotara la afinidad "incomprensible" de la cosa en común. Algo en lo humano no cesa de probar atajos que nos encuentren con otros. Atajos que afloran en los bordes de un código instituido y en la ilusión de que alcanzando la literalidad de los significados podemos arribar a los acuerdos pretendidos. "No hay nada que entender", insiste Deleuze, "solo estar atentos al encuentro".

El alumno sorprendido no solo firma sino que le recuerda al profesor, ante situaciones similares con otros compañeros, que les haga firmar un pacto. En esta situación se verifica la hipótesis: solo se puede enseñar lo que no se sabe. Aquí el no saber se torna activo. El docente no posee el saber para hacer en ciertas situaciones que se presentan extrañas a la mirada pedagógica instituida y hace pues más allá de un saber previo. Su acción es pensamiento en tanto fue posible salir de un atolladero para abrir un intercambio. La ignorancia deviene posibilidad: como no sabemos lo que puede el otro, pero confiamos en que una posibilidad aunque inadvertida puede desplegarse, no dejamos de inventar, de experimentar modos de encontrarnos.

La creación solo es posible en los puntos de inconsistencia y es aquí donde la ignorancia se torna posibilidad. ¿No será que el fracaso del encuentro educativo radica justamente en la pretensión de saberlo todo sobre el otro y colmar de sentido una pregunta?

[1] Dice Antonio Porchia, poeta argentino: "Lo que dicen las palabras no dura. Duran las palabras. Porque las palabras son siempre las mismas y lo que dicen no es nunca lo mismo". Citado por Jorge Larrosa en Larrosa, J.; Skliar, C. y otros (2000): "Dar la palabra. Notas para una dialogía de la transmisión", en *Habitantes de Babel*, Barcelona, Laertes.

Retomando nuestro ejemplo, ¿qué nos dice el "Firmala vos" sobre la figura del maestro? Maestro, siguiendo nuestra hipótesis, no es tanto quien transmite un saber, sino más bien quien produce actos de habla, es decir, quien da lugar a que el otro devenga hablante, esto es aquel que se implica en su decir, al que su decir lo produce como sujeto de experiencia, como sujeto en relación con otros, como sujeto de decisión. En pocas palabras, el hablante es el que se produce cada vez que atraviesa una experiencia. Juan se transforma en hablante cuando se hace responsable frente a sus actos, y esta posibilidad es tramitada por el maestro que convierte una determinación –no tiene madre, no está presente el padre– en condición: "Entonces firmala vos".

El habla nunca es un mero decir, el habla es un acto que interpela a otro. No tiene forma específica, no es plena, no es imperativa. El habla es siempre un acto inconcluso, ambiguo, pleno de huecos. De esta manera nuestro receptor podrá montarse sobre esos intersticios y tomar la palabra. Solo puede tomar la palabra, solo puede hablar porque la palabra ofrecida no es completa. "Firmala vos": más allá del modo en que se enuncie, no asume una forma imperativa. En el registro enunciativo está la clave: se trata de una invitación a conversar.

RELATO DE UN ENCUENTRO CON *EL MAESTRO IGNORANTE*

Un grupo de docentes de un colegio secundario de la Ciudad de Buenos Aires,[2] decidió compartir la lectura del libro *El maes-*

[2] Esta experiencia se realizó en el Colegio de la Ciudad en el contexto de la ampliación del receso escolar motivado por la epidemia de la Gripe A. Dada la suspensión de clases, los directivos del colegio invitaron a los docentes a aprovechar ese "entretiempo" para pensar juntos aquello que lo urgente suele obstaculizar.

tro ignorante de Rancière como disparador de una discusión sobre su práctica docente.

Las notas que siguen son el relato que ellos mismos hicieron a partir de la riqueza de ese encuentro, que de ninguna manera se propuso ser una apología ni una exégesis de Rancière, y que por lo tanto, implicó un primer acto de abandono de las palabras del autor. No importó tanto lo que Rancière escribió como lo que pudieron pensar a partir de su provocación.

La primera palabra que circuló fue *voluntad*. ¿Qué problema nos presenta esta palabra? En principio la dificultad de operar con la voluntad del otro, ese otro que denominamos alumno y que a veces no quiere, pero ¿qué es lo que no quiere? Parece no querer lo mismo que nosotros. Entonces la pregunta puede ser ¿cómo hacemos para que quiera lo mismo que nosotros? O bien ¿cómo producimos un punto de encuentro entre sus quereres y los nuestros? Las posibilidades que se abren con la primera pregunta son muchas, a veces podemos lograrlo y otras encontrarnos con esa frustración que conlleva la frase "cuando uno no quiere dos no bailan". Esa es la soledad tan temida que compartimos como sensación.

Pensar en términos de un punto de encuentro también tiene sus complejidades. En principio implica una *dialogía* o mejor aún, una *polifonía*. Muchas voces en diálogo tratando de crear algo en común. Esa melodía tal vez no coincida con el currículum, ¿seremos capaces de traicionar la lógica de nuestra disciplina en pos de producir pensamiento con los chicos?, ¿queremos hacerlo? Las respuestas a estas preguntas son personales, sin embargo algunas pueden convertirse en ideas para compartir y desenrollar: algunos docentes hablaron de quitar los ojos del resultado, de tomarse el tiempo necesario para que algo verdadero se produzca. Otros hablaron de contagiar la pasión, tal vez los chicos no se enamoren de ese contenido tan importante para nosotros, pero sí de la vitalidad que ponemos al intentar

compartirlo con ellos. Muchos coincidimos en que los chicos se agarran de la vitalidad como garrapatas; quieren cuando ven vida circulando en nuestras palabras o acciones.

A esta altura, la palabra que vino a asistirnos fue *deseo*. Fuera de todo encuadre teórico, nos metimos con esta palabra para usarla *a piacère*, seguros de haber traicionado a Freud y Lacan, la usamos a nuestra conveniencia. Algo de lo que nos planteamos como posibilidad con los chicos hicimos nosotros: explotamos otros relieves del concepto. Tomamos ese deseo como pulsión de vida porque era lo que nos servía para pensar el aula. Si estás vivo, hay ganas más allá del grado de vitalidad y más allá de las ganas de qué. Ganas de dar un examen o de levantarnos a las 6 de la mañana para estar con treinta humanos más, podemos no tener. Pero esto no significa ausencia de deseo. Esa potencia está, la cuestión es cómo convocarla.

En este punto surgieron otras palabras: *intuición* e *improvisación*. La una como modo de leer en cada pibe qué lo "calienta", qué lo "pone fértil" ante eso que queremos darle. La metáfora sexual viene a cuento no solo como forma tradicional de pensar el deseo sino también como metáfora de un acto de producir vidas: el conocimiento y el pensamiento como vida. Acto de amor, que implica dos seres –el docente y el alumno– activos a la hora de engendrar, crear, producir lo que todavía no está.

La improvisación, por su parte, implica "expertez". No solo hay que saber mucho de la disciplina para poder improvisar, también hay que saber escuchar, leer los signos de lo que fluye en cada situación. Se trata de la compleja combinación entre lo que cada uno tiene, lo que la situación porta, lo que queremos enseñar, las condiciones en las cuales actuamos. Improvisar sería la capacidad de crear, a partir de aquello que tengo, algo nuevo, diferente. Un pensamiento (cuando decimos pensamiento estamos hablando de una idea, un diseño, una construcción, un movimiento) que no es universalmente original, sino que es original para la situación. Y este acto nunca ha de ser un soli-

loquio, es de suyo un acto polifónico, pero en esa polifonía el docente es el "ponedor" de condiciones, de reglas, de desafíos. Como dijo una compañera, un facilitador.

¿Esto requiere de la igualdad de inteligencias? Sí. Igualdad que nada tiene que ver con unidades de medida de la inteligencia sino con su potencia. Lo que nos iguala es un axioma: todos tenemos la potencia de pensar y hacer. Partimos de acá sin pensar a dónde vamos a llegar. Confiamos en que el otro puede, y ponemos a circular lo necesario (de ahí la intuición y la improvisación) para que esa potencia se exprese. Se trata de pensar a los chicos como productores en lugar de reproductores. ¿Estamos proponiendo que inventen un teorema o una pintura original? No. Estamos proponiendo que los chicos inventen su camino, su proceso de aprendizaje, que experimenten consigo mismos, que busquen, que exploren.[3]

¿Cómo se evalúa esto?, ¿qué nota le pongo al proceso de cada uno?, ¿qué hago con el que está experimentando un camino muy largo que no encuadra con los tiempos escolares?, ¿o con el que se "distrae" en las bifurcaciones de su propio camino? En síntesis, ¿es posible calificar una exploración cuasi ontológica como esta? No parece posible. Es decir, podemos armar una especie de ficción numérica que nos permita establecer alguna relación entre los procesos de los chicos y la acreditación. Pero sepamos que es una ficción, que no se juega en ese número lo que le está pasando al pibe ni lo que le está pasando al docente con relación a aquel. En torno a esto surgió una idea muy interesante: los pibes consumen nota. El 6 vendría a ser la versión "comida chatarra" de la escuela. El "Mc 6" ni siquiera es un objeto de deseo, es un objeto de consumo, una suerte de imposición social que no produce nada interesante, pero que

[3] Fue interesante la coincidencia en este punto de los compañeros de matemática y de arte. La imagen era la de pibes manipulando, usando, probando, experimentando, ya sea con números o con alambres.

alimenta una especie de mercado de la inclusión escolar. ¿Qué pasaría si eliminamos el objeto de consumo?, ¿el caos?, ¿jóvenes desinteresados que harían lo que se les dé la gana?, ¿adiós respeto, adiós autoridad? Pongamos en juego otra pregunta: la nota ¿es realmente la expresión numérica de un proceso de aprendizaje o funciona como instrumento para que nos escuchen, nos respeten, nos reconozcan como autoridad?

Cuando hay deseo, vida circulando en nosotros, los chicos dicen presente, no todos a la vez, no todos del mismo modo, pero el efecto contagio tiende a producirse. La autoridad se entremezcla con la confianza. Confianza en el tiempo, en la potencia de pensar y hacer de cada uno, incluyendo la nuestra. ¿Pero cómo deviene autoridad? Se trata de una confianza activa que, como dijimos antes, pone reglas, desafíos, condiciones (no es que me siento a esperar que el otro pueda). Convoca a ponerse en movimiento, invita a la experimentación y a la producción. La autoridad pasa a ser efecto, en lugar de causa, pasa a ser un modo de estar en la vida, una invitación a ser parte de una pasión.

Así, se nos impone la última pregunta: ¿qué soy si no soy un maestro explicador? Un compañero dijo muy serenamente: "No puedo transmitir la experiencia. Puedo explicar cómo se usa una herramienta y cuidar que se la use bien, pero la experiencia del chico con la herramienta será de él. Él va a buscar cómo transformar una idea en un diseño y un diseño en un objeto. Puedo contarle cómo lo hago yo, compartir mi experiencia, pero sé que él hará la suya".

No se trata de desterrar las explicaciones sino de verlas como una herramienta más. El problema está en la explicación como método, que implica la creencia de que si explico, el otro entiende exactamente lo que dije. Y si no entiende insisto con la explicación. Y así pasamos por alto la subjetividad. Que el otro comprenda como yo, no es que comprenda lo mismo que yo, sino que pueda comprender (Rancière, 2002). Explicar como método supone que el otro comprenda lo mismo que yo, cosa

que casi nunca sucede porque implica una identidad inexistente. Cada quien hace su propia traducción cuando se trata de un aprendizaje real. Sin ir muy lejos, frente al texto de Rancière, todos hicimos traducciones diferentes: algunos tradujeron más ideológicamente, otros encontraron ecos de su vida y de su relación con sus hijos, otros lo leyeron más literalmente. Es decir, cada uno cruzó las mismas palabras con su experiencia, lo que produjo pensamientos disímiles. Cada quien creó su Rancière, lo común no fue el contenido sino el acto de creación. Inevitablemente las palabras nos hablan en nuestro idioma.

Finalmente, ¿qué pasa cuando nuestra materia de trabajo es la palabra?, ¿es posible hacer experiencia con los conceptos teóricos o con los datos? Por ejemplo, si el concepto es una herramienta, ¿puede el alumno experimentar con el concepto de *Estado absolutista*?, ¿no hay acaso una única definición válida? Sí, el concepto de Estado es *uno*, al igual que es uno el pincel. La experiencia consiste en lo que voy a hacer con la herramienta, cómo la voy a usar para comprender determinado proceso, qué efecto de pensamiento puede producir en mí.

Los rebeldes y los tontos tendemos a hacer las cosas de otro modo, queremos calentar agua en la hornalla con un recipiente de plástico, aunque nos explicaron que el plástico a determinada temperatura se derrite. Hecha la experiencia, seguimos probando con otros materiales.

8. AGOTANDO ESCUELA

LUZ, CÁMARA, ACCIÓN

Son las 14.30, la hora en que convinimos volver a encontrarnos. Abrimos las pesadas puertas azules y los vemos ingresar sigilosamente. El paso lento, la mirada de reojo, los cuerpos casi pegados a la pared. Alguien se acerca a la computadora manual puesta por ahí... observa la pantalla... su cuerpo oscila entre detenerse y seguir. Da la impresión de que los poemas de Juarroz, que giran sin cesar en la pantalla, captan su atención: "La mano se extiende, / pero a mitad de camino / la detiene una imagen. / Y se marcha entonces con ella, / no para poseerla / sino tan solo para entrar en su juego. / La mano ha comenzado a enamorarse en el camino / y así la posesión y el don se le escapan. / La mano ha cambiado su destino / por un vuelo que no es el vuelo del pájaro, / sino un abandono a las mareas que no tienen costa / o a los desequilibrios de una sabiduría diferente. / La mano ha renunciado a su objeto / y ha adquirido el valor de su distracción. // La mano ha renunciado a salvarse" (Juarroz, 2005).

Me atrapa la música de Mozart que decidimos sumar a último momento. Parece repetirse cada uno de los acordes, sin embargo, aguzando el oído, podemos advertir esa pequeña variación que casi clandestinamente se cuela haciendo de la composición siempre otra cosa.

Nos quedamos sentados en el piso, atentos a la escena. Sergio[1] *abandonado en el suelo busca con su cámara registrar lo que está sucediendo. Me muero de ganas de tomar un aerosol y empezar a dibujar en algunas de las telas que colgamos.*

Tania rompe ese andar curioso aún inhibido. Con su pie hace girar el rollo de papel higiénico que va desenrollándose mientras abraza el contorno de la instalación. La ansiedad me gana, tomo el aerosol y empiezo a dibujar sobre el fondo de un papel corrugado. Lentamente la fatiga que me acompaña hace días comienza a virar. Me siento acompañada de una energía que crece. Levanto la vista y los objetos que hasta ese instante seguían solitarios comienzan a ser tomados. La tela naranja colgaba con su tajo desde arriba... Qué bueno, alguien tomó la escalera arrumbada a un costado y aprovechó la fisura para tramarla con cintas y otras telas. Los tubos de cartón, vaciados ya de su función de contener rollos de género, son ahora partes de un cuerpo que se deja caer. Es lindo ver esa escultura en movimiento... desplazándose por el espacio. Tere, la organizadora del encuentro, observa la escena desde un rincón; y más tarde nos habla de la alegría de que todo esto estuviera sucediendo allí, en su territorio: "Me sentí como aquel loco que parece mirar la escena teatral desde afuera. 'Miró él solamente y todo su cuerpo se erizó en ese mirar'. Hago como una auditoría mental veloz de cómo fuimos andando 'los de la 4'[2] *hasta llegar ahí, y cada vez me copo más con algunas ideas".*

[1] Los que gestionamos esta experiencia fuimos: Sergio Lesbegueris, Dora Niedzwiecki, Teresa Punta y Silvia Duschatzky. Integrantes del equipo de Gestión Educativa de FLACSO y directivos de la Escuela N° 4 de Rawson.

[2] Los de la 4 son los docentes y directivos de la Escuela N°4 que participan de esta experiencia.

"El hueco de la indeterminación", imagen que impulsó esta movida, asoma desde los pliegues de una sábana blanca en lo alto del salón.

Tres momentos...

El primero: nosotros armando el lugar. La escena: Sergio colgado de la escalera aprovechando la tela de araña de hilo transparente que nos esperaba casi adivinando que la necesitábamos para diseñar el espacio. Me dice Tere: "¿Leíste el cuento de las 1000 grullas? Nosotros plegamos las 1000 y las colgamos de ahí. Lo tomamos como 'mandato fundacional'; la tela de araña de hilo transparente ya tenía el sino de volar... y voló...". Dori apoyando la compu con los poemas girando y unos papeles blancos invitando a escribir si acaso eso pudiera ocurrir, yo probando donde situar la trama de cartón corrugado y el armado de aros que habíamos traído de Buenos Aires. Nadie sabe qué va a suceder pero se avienen a formar parte de lo que fuera a ocurrir; una compañera de trabajo de Tere acerca alambres, cables, botellas vacías de plástico y las desparrama desordenadamente en el centro.

Segundo momento: tímida entrada de la gente, casi pidiendo permiso y atenta a recibir una consigna que nunca llega. "¿Ya nos están evaluando?", me pregunta una maestra; "Ya sé, están observando nuestra actitud", agrega una supervisora.

Tercer momento: energía que lentamente comienza a desplegarse con diferentes intensidades; gente sentada conectada a la pantalla grande fundiéndose con ese fondo que deja asomar de a poco las voces de Juarroz y Mujica; otros concentrados armando cuerpos con las cajas, tubos y botellas. Algunos con los aerosoles diseñando figuras prolijamente dispuestas sobre un cartón, mientras otros juegan con la fuerza del aerosol disparando fuegos de colores sobre el friso que más les convenía.

Se respira un tono de "verdad", gestos activos, despojados de ese rictus *impostado que en el dispositivo de capacitación no cesa de aparecer. La queja, las frases trilladas, el silencio anodino, la retórica académica o escolarizada, la mirada fascinada, dejan paso sin esfuerzo a movimientos leves, silenciosos, cargados de una*

energía creativa. No hay emisores ni receptores, solo fuerzas que se enlazan y una disposición de objetos que funcionan como invitación enigmática.

Interludio: ¿qué hacemos?, ¿lo paramos acá? ¿Pero por qué frenar esa energía que sigue ahí armando, hilvanando, generando formas, relieves, volúmenes? ¿Qué nos corre? ¿Cuál es el indicador de cierre? ¿Cómo pensar el tiempo? Se nos viene a la mente eso que tanto pronunciamos pero ahora puja en su evidencia. Un tiempo sin medida, un tiempo sin reloj, tiempo no cronometrado. Tiempo predicado, ni sustantivo, ni sujeto... tiempo vivido, experienciado, tiempo-movimiento, tiempo-alteraciones, tiempo-intensidades.

Nos sentamos en el fondo, disponemos las sillas sigilosamente casi en un círculo, algo desordenado y levemente abierto (pero fue sin querer). Lentamente comienzan a acercarse, y en un rato más ya estábamos todos ahí. ¿Qué pasó?, preguntamos. Recuerdo la escena y vuelvo a conmoverme.

Los que estén leyendo esto no esperen toparse con expresiones estruendosas, aquello que fue disparándose escapó de cualquier vestigio espectacular. "Creo que va a ir decantando... me gusta pensarlo como una 'quemadura', que sigue penetrando y penetrando capas de piel, corazas, muchos días después de producirse", dice Tere.

No hubo llantos, ni agradecimientos floridos. Solo voces contando cómo pasaron de la vergüenza y la espera de una orden emitida por nosotros a una decidida aproximación, primero tímidamente y luego con mayor arrojo. "Me moría de ganas pero tuve vergüenza, entonces busqué miradas conocidas y con ellas empezamos a hacer cosas con lo que veíamos. Creíamos que venían a evaluarnos pero en el medio del juego me olvidé. Venía muerta de sueño y alguien me dice: 'Mirá eso', ahí me desperté", nos dice una maestra. (Silvia Duschatzky.)[3]

[3] Este relato fue escrito inmediatamente después de haber coordinado, junto con algunos compañeros del equipo de la Diplomatura en Gestión Educativa, esta experiencia en la Escuela nº 4 de Rawson.

EL JUEGO DEL AGOTADO

Podríamos llamar a este juego "el juego del agotado". El espacio conocido había sido extrañado. No se trató simplemente de ocuparlo con objetos llamativos, raros, de formas nebulosas. Tampoco de proyectar poemas reflejados en la pared, ni de hacer sonar música de Mozart o de dejar computadoras desparramadas, escaleras altas interrumpiendo el paso con celuloide colgado de sus peldaños. Era lindo de ver, es cierto, como también compartir entre nosotros el armado de una proto-escenografía lista para ser ocupada y usada. Sin embargo, en el medio de preguntas y temores (¿qué estamos haciendo?) nos movía una alegre energía que deseaba probar en concreto qué nos acontece cuando nos vemos tomados por presencias que no podemos comprender ni clasificar, qué fuerza es capaz de despertar una escena en la que la verborragia no ocupa el centro, ni la periferia, ni cada rincón de un supuesto encuentro. Nos preguntamos qué extraño poder tiene la cosa en sí; qué despierta esa proximidad con lo concreto. "No puedo quedarme mirando demasiado un objeto porque me inflama", dice Clarice Lispector (1999). ¿Será la cosa más enigmática que la palabra..., mejor dicho, que un modo de decir?

Tal vez se trate de concretar la palabra.

Quisimos probar si acaso una invitación sutil, inexplicada, podía ser tomada desplegando el relieve que no alcanza a suscitar una consigna verbalizada. Quisimos probar si con-fundidos entre todos éramos capaces de componer un juego. Quisimos ver si ese movimiento nos despertaba preguntas e interrogantes que abrieran nuevas reflexiones sobre los modos de percepción y sus consecuencias.

No hubo que tematizar la "improvisación". Lo que había acontecido, lo que experimentamos, nos enfrentaba con la potencia de una afirmación: estábamos agotando un espacio.

El agotado es el desorbitado, el que agota las formas corporizadas en un espacio, esas que se resisten a ser perfora-

das para que "tenga lugar el vacío o lo visible en sí, el silencio o lo audible en sí" (Deleuze, 2004).[4] El juego del agotado no necesitaba confrontarse, era un puro en sí, una invitación a intervenir en la puesta en escena, tramando formas imprevisibles. El juego del agotado generaba complicidades visibles y complicidades silenciosas. El juego del agotado desplegaba miradas periféricas, atenciones flotantes. El juego del agotado nos revelaba que las presencias con las que nos topamos, las inesperadas, las que nos sorprenden, las que fugan de formas acabadas y reconocidas, están pobladas de signos, pero no los que creemos conocer.

Como le informa el viajero a Marco Polo cuando llega a una nueva ciudad: "Comprendí que debía liberarme de las imágenes que hasta entonces me habían anunciado las cosas que buscaba: solo entonces lograría entender el lenguaje de Ipazia" (Calvino, 1999).

Percibimos en acto la distinción clave entre la fatiga y el agotamiento (Deleuze, 2004). Mientras la fatiga tiene lugar cada vez que insistimos en recorrer coordenadas previstas, el agotamiento implica una renuncia a la representación, y una experimentación que busca fuerzas en las presencias. El acto de comunicar y significar pierde relieve frente a la producción de conformaciones de enunciación. No importa sobre qué hablen, dice Tere cuando ve el video de los raperos, sino el hecho de que hablen.

Lo que acabamos de relatar sucedió un 20 de febrero de 2009 en la Escuela N° 4 de Rawson. Probablemente eche a andar ecos sobre otros modos de hacer escuela.

[4] Deleuze piensa la figura del agotado a partir de cuatro obras de teatro de Beckett. *Quad* es una de ellas. Beckett experimenta el agotamiento a través de la situación de cuatro actores recorriendo los posibles previsibles de un cuadrado.

ECOS ESCOLARES

Y los ecos se hacen oír. Estos días en la escuela estamos tomando determinaciones respecto de la promoción de los alumnos que están concurriendo al período de "recuperación" (¡ya recuperamos miles!), y las charlas en las que nos vamos enredando están plagadas de imágenes y decires que nacen de nuestro encuentro y, principalmente, de "la instalación".

Recuerdo cuando ustedes me propusieron hacer un "extrañamiento del lugar". ¿Más?, me dije; la escuela ya está lo suficientemente extrañada. Pero fue una metáfora que vino a parir palabras de las bocas más calladas: creo que hoy por primera vez escuché a Marina decir más de cinco frases seguidas. La "escucho" en su laburo con los pibes y en las miradas que les prodiga, pero sus palabras son escasas, además de tenues. Hoy dijo más o menos esto: "a mí el miedo me compelía a emprender acciones defensivas... creía que era por ahí". Me pareció muy bueno escucharlo, y antes de que siguiera "disculpándose" empezamos a "tirar" las acciones defensivas en las que creíamos que podíamos reconocernos a nosotras mismas o a las demás. Así, despojándonos del "ego" y pudiendo escucharnos "desnudas". Salieron cosas muy interesantes, me volví a emocionar, me volvió a gustar eso que aconteció en la "instalación", volvieron a estar Mozart y los aerosoles y el hueco de la indeterminación colgando de nuestro techo... que se elevó un poco después de ustedes.

Hace un tiempo leí algo, no lo recuerdo exactamente pero decía más o menos así: "es muy divertido ir en busca de uno mismo con la única condición de no encontrarnos nunca, porque entonces la diversión se acaba".

Hoy se lo contaba a las chicas en nuestra reunión y decíamos que podríamos pensarlo con la escuela. Salgamos a buscar... sabiendo, como decía la poesía que rodaba en la pared, que lo que vamos a encontrar va a ser siempre otra cosa. Convertir la incertidumbre en algo no desalentador. (Teresa Punta, directora de la Escuela N° 4, luego de recibir el texto Agotando escuela.*)*

POST SCRIPTUM

Que me pidan lo imposible... qué otra cosa podrían pedirme, escribe Deleuze en "El agotado" (2004), y por aquí transcurrió la experiencia que relatamos. ¿Imposible que la escuela deje de serlo bajo sus atributos heredados, y sin embargo se cause a sí misma ensayando un extrañamiento? Nos atemoriza lo extraño, percibimos que aquello que se nos escapa amenaza nuestra existencia. Qué extraño esos chicos que portan un lenguaje irreconocible, qué extraño que no presten la debida atención. Nuestro miedo nos empuja a clasificar el excedente de modo de poder con eso. ADD, Síndrome de Oposición Desafiante, Violencia, y así desesperamos buscando nombres al tiempo que nos alejamos de la cosa que deseamos nombrar. Fatiga, mas no agotamiento. Porque agotar es dar por vencida una forma previsible por ineficaz.

Quisimos atravesar el agotamiento, extrañar la escuela, su espacio, las señas que la pueblan para explorar nuestra capacidad de probar nuevas formas de relación con aquello que se entromete, se infiltra en nuestro campo de percepción.

Extrañar... producir sorpresa, dice el diccionario. La sorpresa despierta curiosidad y la curiosidad nos impulsa, despojados de prejuicios, al arte de la experimentación, del juego, tan serio como todos los juegos que invitan a desplegar una responsabilidad con lo que se ofrece como potencia.

Los niños ya no vienen como antes, y los maestros, los adultos, no podemos con ese diferencial que nos deja perplejos. La res-ponsabilidad (la chance de respuesta) no es con un deber que nos pesa como imperativo sino con lo que pide una presencia de interrogación.

Interrogación que nos arroja a un estado de in-fancia como lo propio de todo acceso a la experiencia. El extrañamiento nos deja mudos, pero no se trata de privarnos de toda palabra sino de atravesar la mudez de un primer encuentro con el mundo para descubrir nuevas relaciones con las cosas.

EPÍLOGO

por Diego Sztulwark*

PENSAR EN ESCENAS

I. En este libro se piensa por imágenes, a partir de escenas que se desarrollan en torno a la escuela, y se piensa auto-reflexivamente, sobre la propia escritura. Quisiera detenerme en el vínculo que liga necesariamente ambos movimientos, jugando un papel intermedio entre lector y testigo próximo de muchas de las escenas que justamente aquí se narran. Sobre todo porque este es un libro plagado de dificultades inherentes a ambos propósitos.

La escuela se vuelve cada vez más inaprensible en su problemática cuanto más se recubre de discursos administrativos, mediáticos, funerarios. Aunque en ella *pasan cosas* continuamente, la escuela sigue siendo un objeto esquivo, difícil al pensamiento: aun siendo superficie de prácticas, la mayoría de las veces per-

* Miembro del Colectivo Situaciones. Integrante del equipo de investigación "Nuevas formas de agenciamiento educativo" (FLACSO, subsidiado por la SECyT). Coordinador de grupos de estudio de filosofía.

manece atrapada en un sistema de obviedades que infravalora y desaprovecha su potencial interrogador, informativo, político.

La obviedad, nos dice Santiago López Petit –ya citado en las páginas anteriores–, funciona como un género de imágenes y de palabras cuya utilidad nos viene dada por su aptitud para contener la complejidad de las cosas y al mismo tiempo brindar orientaciones simples.

Podemos compilar, entonces, las numerosas dificultades que los habitantes de la escuela nos narran. Podemos incluso problematizarlas (distinguiendo problemas de fuste de banalidades, como se nos sugiere en uno de los capítulos de este libro) y, aún así, nos acompañará la sensación de estar atrapados en la impotencia repetitiva de los ritos escolares y del arraigo en la rutina. En ese sentido, solo el malestar, pensado como espacio fundamental en el que circula una lengua de padecimientos, parece cortar ese continuo que se repite a sí mismo como parte de una secuencia desquiciada que superpone el lamento y la queja con la resignación y el conformismo.

II. Se insiste aquí también en un tipo problemático de escritura. Desgastados por la proliferación ya mencionada de discursos, los recursos narrativos disponibles se agotan, se repiten, se vacían, se tornan insumo para la obviedad a la que nos referíamos.

La renuncia a la intervención activa (es decir, no estereotipada) que tales usos rutinarios alientan, hace que se pierda la oportunidad de captar todo aquello que, sin pertenecer por tradición a la escuela, la atraviesa y nos la vuelve un sitio posible de la más alta curiosidad.

¿Cómo fabricar la lengua capaz de despabilarnos de los sueños de la redundancia? Es esta pregunta demasiado cruel, porque nos concierne a todos, y no atinamos aún a dar respuesta. Pero en este texto se advierte algo que podemos considerar una condición fundamental para la palabra capaz de activar verdades: en él, la tendencia a resolver estéticamente lo que en el

nivel histórico concreto de las situaciones en que trabajamos nos frustra, no llega a ser dominante. Los conflictos de la experiencia dejan huella, y no hace falta una lectura detectivesca para comprender la lucha que, desgarrando por dentro, tensa la escritura.

III. Queda dicho: para llegar a pensar la escuela, así como el lenguaje que aspire a dar cuenta de lo que en ella sucede, de la materialidad extraña, hostil y desconcertante que la puebla, es imprescindible una bancarrota de los discursos y aproximaciones perceptivas habituales.

Y para ello se ha intentado, en los capítulos que componen este libro, operar un alineamiento, una unificación, de estos dos conjuntos de dificultades. La escuela y la lengua se equivalen formalmente en el hecho de constituir una trama dispersa, con la que pretendemos crear experiencia, por medio de artificios que convocan el encuentro, por medio de la detección de problemas que funcionan como tránsito para pensar la institución (del texto, del lazo, de la escuela misma).

IV. Llegamos no demasiado rápido (porque este libro es, sobre todo, una reflexión casi desesperada por distinguir lo que vale la pena asumir como problema, de aquello que no lo es y que, sin embargo, distrae energías bajo la forma de pena, queja, lamento, etcétera) al primer "problema". Los docentes piden licencias a veces en exceso. Abandonan la escuela. Se abstienen (como Bartleby, con su "Preferiría no hacerlo"). Están –en proporción creciente– dolidos, heridos, enfermos de la escuela. ¿Cómo pensar esta situación por fuera de las figuras habituales, aquellas que describen y catalogan al docente víctima, al docente mártir, o al docente ñoqui?

Se trata de otra cosa. De un movimiento que puede terminar en "huida" o "fuga". Un tipo de éxodo que informa, que tiene mucho que decir, si solo pudiese hacerse escuchar.

En la reciente obra teatral *Acassuso*, de Spregelburd, hay una escena en la sala de maestros que es objeto de risa: una bibliotecaria se excusa de no poder prestar ayuda gramatical a los alumnos porque "los pibes se *cartonearon* el Larousse". La risa que estalla no es la conocida risa neoliberal que pide menos presencia del Estado, que avala el recorte del gasto público o que simplemente desprecia las formas actuales de la organización institucional, sino un humor muy diferente: aquel que percibe el diferencial de energía entre los maestros y los pibes, entre unos adultos que no encuentran muy bien la forma de serlo y unos pibes que lo son de un modo completamente inasimilable para sus mayores.

V. Muchos docentes huyen. No podemos considerar esta huida como un simple defecto a constatar ni una pura anormalidad a remediar. Proponemos, incluso, que esa huida causada por un malestar, posee un interés máximo para pensar aquello que sin una atención exigente, no haría más que congelar en la negatividad todo lo que en la escuela exige ser comprendido como signo vital. Pero una pregunta sigue siendo válida: ¿de qué huye exactamente un docente? Cualquier empleo puede resultar agotador. Considerar la docencia como fuente de malestares laborales no deja de ser un paso adelante en la medida en que habilita una perspectiva política habitualmente desconsiderada, sin diluir tal malestar en la imagen del docente-apóstol. Pero nos preguntamos ahora por otro nivel en el que tal pregunta puede funcionar: ¿de qué huye?

Una hipótesis: huimos del roce no elaborado con unas formas de vida de los chicos y chicas que amenazan con sobrepasarnos, con desorientarnos, con arrastrarnos a tierras ignotas e indescifrables. El impulso de la huida es aquello que en nosotros evita un peligro y una tensión cuya resolución nos demandaría unas fuerzas de las que tal vez carecemos. Huimos de tales imposibilidades y nos lo explicamos como formas de autopreservación.

Vayamos a una escena concreta. El relato de Teresa –ya leído– en torno a la "Escuela de Humo" es precedido, en una de las clases sobre las que trabaja este libro,[1] por la siguiente narración:

Violeta llama a la escuela para pedir ayuda. Está presa en La Matanza y el único teléfono que se acuerda de memoria es el de la escuela. La vamos a buscar, llega y se integra en un proyecto de trabajo que pensamos para acogerla, retenerla, sostenerla, tenerla (para nosotras también). Comienza a asistir a una escuela que es la única que la recibe en junio. Cursa por tercera vez 7º año. Tiene muchos inconvenientes de integración en su escuela... Viole se "sostiene" con mucho esfuerzo (de ella) en la escuela hasta el 28/11 y deja de ir. Le dan el boletín, con la consabida leyenda "Repite 7º año". Sería la 4ª vez. Empieza de nuevo la historia en mi cabeza...

VI. Este libro parte de la conjetura de que, ante la crisis de sentido (entendida como desarme de un conjunto de creencias compartidas que otorgan orientación para las diversas prácticas), somos capaces aún de crear ficciones más breves, situadas, aptas para hacer consistir experiencias, también *educativas*. Experiencias en las que la potencia es siempre "a descubrir". Materia desreglada de la que emergen y en la que se configuran nuevos posibles.

Sabemos bien que la caída del sentido no nos arroja a un mundo de libertades, sino de *incertidumbres*, que no es exactamente lo mismo. En la libertad, suponemos, los sujetos estamos menos determinados y somos más determinantes. En la incertidumbre actual, las determinaciones no se evaporan sino que persisten, y su peso sobre las situaciones se duplica ante la inexistencia de prácticas instituidas para elaborarlas.

[1] Se refiere a una clase de la Diplomatura Virtual en Gestión Educativa donde se relata la experiencia de la Escuela de Humo mucho más detalladamente.

De allí que oscilamos entre la nostalgia por unas posibilidades ya agotadas y un deseo de libertad que por momentos entrevemos efectivamente. Solo que esa libertad –y esta manera de plantear las cosas puede ser complementaria con la hipótesis que comentamos– requiere de una labor *diagramática*: el caos por sí mismo no nos hace libres; más bien, destituye a velocidad infinita representaciones y relaciones, y dibuja posibilidades evanescentes que se evaporan antes de concretarse. Se precisa aún de un acto diagramático, de una capacidad de evocar, encarnar, viabilizar, especializar y temporalizar las fuerzas puestas en juego.

¿Equivale esto a trazar ficciones transitorias, mínimas? Según qué cosa aceptemos por mínimo. A los primeros relatos religiosos corresponde la máxima según la cual la transformación del mundo depende de una *ínfima diferencia*: aquella en la que se establece una discontinuidad entre nuestras subjetividades y el curso objetivo del mundo (diferencia ínfima capaz de los mayores efectos). No se trata entonces tanto de oponer gestos breves a gestas heroicas, sino de estimar la fuerza que anida en la diferencia cada vez producida. ¿No percibimos algo de esto en la escena en la que el docente conversa con sus alumnos en un *blog* sobre cómo elaborar una acción colectiva a partir de la represión que terminó con el asesinato policial del maestro Fuentealba?

VII. Cuando las posibilidades que imaginamos se nos deshacen ni bien las evocamos, ¿a qué acudir? Una segunda hipótesis de este libro apela a una clave: el *juego*. Es decir: la situación en la que cada movida sobre el tablero implica producir y sostener una regla. ¿Reconocemos en el juego la diferencia de posiciones entre adulto y pibe? ¿Y en qué la reconocemos si en el juego, como decíamos, no hay desplazamiento sin una responsabilidad inmanente de crear y sostener la regla? La hipótesis planteada en estas páginas, creo, se complementa con otra, implícita (pero muy efectiva en la escena que narra el *Club de Dinosaurios*): la adultez se despliega como aptitud de invitar, sostener y ampliar la capacidad de juego. Y no se define de manera estable ni de modo previo.

VIII. Pablo, uno de los tantos docentes evocados en este libro, dice que la voluntad es lo que escasea, aquello que no podemos descontar, que no se nos ofrece como fundamento para el acto. La voluntad, contra lo que ciertos relatos suponían, no basta. "Pero sí tengo voluntad", dice Pablo. Y ese mínimo hace una diferencia. Porque constituye un mínimo al que se puede apelar.

La escuela se encierra frente a un sinnúmero de estímulos a los que no sabe responder, a veces ni siquiera reconocer. En ese estado de bombardeo constante, o mejor, de inundación, el encierro no protege. Dice, de nuevo, Pablo: "la escuela nunca estuvo tan encerrada ni, al mismo tiempo, tan atravesada".

No podemos confiar en la voluntad de enfrentar este agobio acentuado por las mutaciones y patologías contemporáneas de la mente colectiva; pero tampoco podemos despreciar la "débil fuerza" que según Walter Benjamin poseen todas las generaciones para encontrarse entre ellas en una cita secreta, que se repite incesantemente.

BIBLIOGRAFÍA

AGAMBEN, GIORGIO (2009): *¿Qué es ser contemporáneo?*, disponible en línea: <www.lacomunitatinconfessable.org>.

APULEYO, LUCIO (2009): *El asno de oro*, Madrid, Espasa Calpe.

ARIÈS, PHILIPPE (1998): *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*, Madrid, Taurus.

ARIÈS, PHILIPPE Y DUBY, GEORGES (1991): *Historia de la vida privada*, vol. 6: *La comunidad, el Estado y la familia en los siglos XVI-XVIII*, Madrid, Taurus.

ARISTÓTELES (2007): *Ética a Nicómaco*, Barcelona, RBA.

BAJTÍN, MIJAIL (2008): *Estética de la creación verbal*, Buenos Aires, Siglo XXI.

BAUDRILLARD, JEAN (1994): *De la seducción*, Buenos Aires, Red Editorial Iberoamericana.

CALVINO, ÍTALO (1999): *Las ciudades invisibles*, Madrid, Siruela.

CARROLL, LEWIS (1998): *Alicia en el País de las Maravillas*, Madrid, Alianza.

COLLODI, CARLO (2003): *Pinocho*, Cooper Edens (selec. y comp. de ilustraciones), Barcelona, Ediciones B - Grupo Z.

Daulte, Javier (2004): *Juego y compromiso*, Buenos Aires (mimeo).
De Santis, Pablo (2008): *El inventor de juegos*, Buenos Aires, Alfaguara.
Deleuze, Gilles (1971): *Nietzsche y la filosofía*, Barcelona, Anagrama.
— (1996): *El bergsonismo*, Madrid, Cátedra.
— (2003): *En medio de Spinoza*, Buenos Aires, Cactus.
— (2004): "El agotado", *Revista Confines* (Buenos Aires), nº 3.
— (2005): *Francis Bacon. Lógica de la sensación*, Madrid, Arena libros.
Deleuze, Gilles y Parnet, Claire (1997): *Diálogos*, Valencia, Pre-Textos.
Deleuze, Gilles y Guattari, Félix (1993): *¿Qué es la filosofía?*, Barcelona, Anagrama.
Derrida, Jacques (1984): "Nietzsche: políticas del nombre propio", en *La filosofía como institución*, Barcelona, Granica.
Duschatzky, Silvia (2007): *Maestros errantes. Experimentaciones sociales en la intemperie*, Buenos Aires, Paidós.
Freud, Sigmund (1979): "Introducción del narcisismo", en *Obras Completas*, vol. XIV, Buenos Aires, Amorrortu.
García, Carla (s/f): *Las personas ciegas, su cuerpo, el espacio y la representación mental*, disponible en línea: <www.universidad-de-la-calle.com>.
Ginzburg, Carlo (2000): *Ojazos de madera: nueve reflexiones sobre la distancia*, Barcelona, Península.
González, Horacio (1992): *La ética picaresca*, Buenos Aires, Altamira.
Guattari, Félix (1996): *Caosmosis*, Buenos Aires, Manantial.
Guattari, Félix y Rolnik, Suelly (2007): *Micropolítica. Cartografía del deseo*, Buenos Aires, Tinta Limón.
Juarroz, Roberto (2005): *Poesía vertical II*, Buenos Aires, Emecé.
Jullien, François (1996): *Tratado de la eficacia. La inteligencia de hacer posible lo que parece inalcanzable*, Buenos Aires, Perfil.
Lafargue, Paul (1977): *El derecho a la pereza. Estudio preliminar, notas y apéndices*, Madrid, Fundamentos.
Larrosa, Jorge; Skliar, Carlos y otros (2000): *Habitantes de Babel*, Barcelona, Laertes.

Lazzarato, Maurizio (2006): *Políticas del acontecimiento*, Buenos Aires, Tinta Limón.
Lispector, Clarice (1999): *Un soplo de vida*, Madrid, Siruela.
— (2003): *Aprendizajes o el libro de los placeres*, Madrid, Siruela.
López Petit, Santiago (2009): *Tratado para atacar la realidad*, Buenos Aires, Tinta Limón.
Masotta, Oscar (1977): *Lecciones de Introducción al Psicoanálisis*, Barcelona, Granica.
Meyrink, Gustav (1985): *El Golem*, Buenos Aires, Hyspamérica.
Negroni, María (1999): "Opus Nigrum: Encuentros con el Golem de Praga", en *Museo negro*, Buenos Aires, Norma.
Nietzsche, Friedrich (1997): *Así habló Zaratustra*, Madrid, Alianza.
— (2006): *Segunda consideración intempestiva*, Buenos Aires, Del Zorzal.
Pacheco de Balbastro, Graciela (2000): "Pinocho, el leño que habla", *Revista Istituto Delle Ricerche* (Santa Fe), año 2, nº 5 y 6 (mayo-septiembre).
Pál Pelbart, Peter (2008): Conferencia dictada en FLACSO-Argentina, Buenos Aires.
Pardo, José (1996): *La intimidad*, Valencia, Pre-textos.
Rancière, Jacques (2002): *El maestro ignorante*, Barcelona, Laertes.
Rella, Franco (1992): *El silencio y las palabras*, Barcelona, Paidós.
Saer, Juan José (1997): *El concepto de ficción*, Buenos Aires, Ariel.
Sarlo, Beatriz (2003): *Una modernidad periférica: Buenos Aires 1920 y 1930*, Buenos Aires, Nueva Visión.
Simmel, Georg (2001): *Intuición de la vida*, Buenos Aires, Altamira.
Skliar, Carlos (2002): *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía improbable de la diferencia*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
Sztulwark, Diego (2007): "Prólogo", en *Maestros errantes. Experimentaciones sociales en la intemperie*, Buenos Aires, Paidós.
Tortorelli, María Alejandra (2004): *En (el) Nombre De*, ponencia en el Hospital Ramos Mejía, Buenos Aires (mimeo).
Virno, Paolo (2004): *Cuando el verbo se hace carne. Lenguaje y naturaleza humana*, Buenos Aires, Cactus-Tinta Limón.

— (2006): *Gramática de la multitud*, Buenos Aires, Colihue.
ZOURABICHVILI, FRANÇOIS (2004): *Deleuze, una filosofía del acontecimiento*, Buenos Aires, Amorrortu.